

Análisis del tratamiento de *había cantado* en materiales didácticos de ELE. Descripción, uso e interrelaciones

María Carmen García Manga¹

Recibido: 26 de septiembre de 2022 / Aceptado: 28 de octubre de 2022

Resumen. El objetivo de este artículo es analizar el tratamiento que del pretérito pluscuamperfecto de indicativo se realiza en un corpus de 55 gramáticas y manuales de ELE. Constatamos la diversidad de definiciones y usos que se explicitan en las distintas obras. Así, determinamos cómo se plantea su tratamiento didáctico a partir del análisis de la variación terminológica de sus denominaciones, las definiciones y usos e interrelaciones establecidas con otros tiempos verbales y la presencia de adjuntos temporales, sin olvidar la ejemplificación empleada para llevar a cabo su ilustración.

Como resultado, se comprueba, no solo la naturaleza relativa y relacional de la forma verbal que nos ocupa, sino también la escasa carga metalingüística existente en gramáticas y manuales de ELE, muy especialmente en manuales pertenecientes al enfoque comunicativo.

Partimos del hecho de que en la enseñanza-aprendizaje del español es imprescindible atender a la forma (Long, 1991 y 1997), por lo que el conocimiento gramatical de las formas verbales y la reflexión metalingüística redundará de forma determinante en el éxito del proceso de aprendizaje.

Palabras clave: gramática; verbo; español como lengua extranjera; pluscuamperfecto.

[en] Analysis of the treatment of *había cantado* in instructional materials of Spanish as a Foreign Language. Description, use and interrelations

Abstract. The aim of this article is to analyze the treatment of the pluperfect indicative tense in a corpus of 55 grammars and manuals of SFL. We verify the diversity of definitions and uses that are mentioned in the different works. Thus, we determine how its didactic treatment is proposed based on the analysis of the terminological variation of its denominations, the definitions and uses and interrelationships established with other verbal tenses and the presence of temporary adjuncts, without forgetting the exemplification used to carry out its illustration.

As a result, not only the relative and relational nature of this verbal form is verified, but also the low metalinguistic load existing in grammars and manuals of SFL, especially in manuals belonging to the communicative approach.

We start from the fact that in the teaching-learning of Spanish it is essential to attend to the form (Long, 1991 and 1997), so that linguistic and grammar of verb knowledge and metalinguistic reflection will be decisive in the success of the learning process.

Keywords: grammar; verb; Spanish as a foreign language; pluperfect.

Sumario: 1. Introducción. Gramática y ELE. El verbo. 2. Objetivos. 3. Corpus. 5. Metodología. 2. Definición y caracterización de *había cantado*. 6. Resultados y discusión. El pretérito pluscuamperfecto: forma verbal relativa. 6.1. Terminología, definiciones, valores y ejemplificación de *había cantado* en gramáticas y manuales. 6.2. Otras formas verbales con las que se relaciona 6.2.1. Condicional compuesto 6.2.2 Pretérito anterior 7. Conclusiones. Bibliografía.

Cómo citar: García Manga, M.C. (2023). Análisis del tratamiento de formas verbales del español en ELE. El caso del pretérito pluscuamperfecto de indicativo. Usos e interrelaciones, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 94, 35-48. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.90076>

1. Introducción. Gramática y ELE. El verbo

La enseñanza del verbo en español es uno de los temas centrales en ELE, dada su importancia como núcleo del enunciado y su compleja riqueza con respecto a los sistemas verbales de otras lenguas. Sin embargo, dicha tarea ha constituido una de las cuestiones más debatidas en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

¹ Universidad de Córdoba (España).

Correo electrónico: fe2gamam@uco.es

N.º ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7172-1137>

En los últimos tiempos, Martínez-Atienza de Dios y Zamorano Aguilar (2020a), que siguen a Pastor Cesteros (2005) entre otros, señalan la necesaria relación entre investigación lingüística y la praxis en el aula de ELE, siempre a partir de una concepción acerca de la lengua y una base teórica para su análisis y sobre la que se concreta cómo debe enseñarse y explicarse en el aula². En un marco en el que se ha instaurado el enfoque comunicativo como planteamiento esencial de la enseñanza de lenguas, el conocimiento metalingüístico y la reflexión teórica se encuentran relegados a un segundo plano y su presencia en gramáticas y manuales es cada vez menor. En este sentido, Vázquez y Lacorte (2019: 13) señalan lo siguiente:

Junto con este interés por situaciones, temas y conocimientos comunicativos y culturales, se observa una actitud poco favorable hacia la preponderancia de la gramática en el aprendizaje-enseñanza de L2. En concreto, los contenidos gramaticales dejan de ser esenciales y aparecen supeditados a intenciones comunicativas y sus contextos sociales. Este hecho genera una serie de problemas en entornos didácticos donde la tradición gramatical, el foco exclusivo en la forma y la concepción del alumnado como destinatario de nuevos conocimientos (tabula rasa) constituyen todavía la posición dominante respecto al aprendizaje de L2.

No obstante, estudios empíricos (Ortega, 2001) demuestran que la atención a las formas, siempre relacionadas con un contenido y una contextualización, supone un avance significativo y un aprovechamiento óptimo de los recursos para la aprehensión de la gramática en los discentes. Ni la atención exclusiva a las formas de manera aislada, por un lado, ni la atención exclusiva al contenido por otro, han demostrado ser efectivas en el desarrollo de la competencia comunicativa en general y gramatical en particular. Se hace necesaria una atención a la correspondencia entre forma y función. En este sentido, se hace aún más imprescindible la formación teórica del profesorado, que así disponga de los basamentos metalingüísticos indispensables para poner en práctica la atención a la forma en estrategias didácticas que establezcan la necesaria interrelación entre la forma verbal y su uso contextualizado significativo. Mostramos nuestro acuerdo, así, de las palabras aducidas por Pastor Cesteros (2005: 644).

Para adquirir un uso instrumental de la gramática del español como segunda lengua no es imprescindible, pero sí recomendable, según los más recientes estudios sobre adquisición de segundas lenguas y psicología cognitiva, no sólo la instrucción formal, sino, dentro de ella, la reflexión consciente acerca de la forma de la lengua y sus contextos de uso; consecuentemente, es muy positivo el uso de actividades que fomenten tal reflexión (por supuesto, en combinación con actividades de uso significativo), y ello porque de ese modo se acelera el proceso de aprendizaje, por un lado, y se consigue llegar a estadios más avanzados, por otro.

Nuestra propuesta didáctica, por tanto, se basará en la necesidad de incluir explicaciones explícitas de contenidos metalingüísticos, y, por ende, en la necesidad de reflexión consciente para mejorar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad, contamos con interesantes propuestas didácticas en esta línea, que se remontan a las ideas de Long (1991), desarrolladas poco después en los planteamientos del currículo y la enseñanza de idiomas basada en tareas (Doughty y Williams, 1998), de atención a la forma y a la reflexión metalingüística explícita, junto con la atención a otros factores centrados en las características del discente (estilos de aprendizaje, preferencia inductiva o deductiva, nivel de formación del estudiantado, etc.). Larsen Freeman (2009: 525) insiste en que algunos aspectos de la L2 requieren de análisis metalingüístico para ser adquiridos. En relación con este aspecto, y dentro del enfoque de la gramática pedagógica, Bordón (2019: 217) señala que

Para el docente de L2, el reto de la gramática pedagógica consiste en facilitar el conocimiento gramatical al aprendiz, y esto implica plantearse: a) la metodología adecuada según el contexto académico y las características individuales de los alumnos; b) la manera –secuencia didáctica– en que proceder a su presentación (algo, sin duda, ligado al método o enfoque seleccionado); c) el momento para hacerlo, que incluye tanto el nivel de instrucción como en el punto a lo largo de la secuencia didáctica; d) la cantidad y alcance de la información que se va a proporcionar y el metalenguaje que se va a usar (o no) u otras estrategias para el tratamiento de la gramática, y e) los procedimientos que se van a adoptar: input comprensible, corpus lingüístico, ejercicios, tareas o proyectos.

En este mismo sentido, insistimos, junto con Martínez-Atienza de Dios y Zamorano Aguilar (2020a: 182), en que debe existir una interrelación entre investigación lingüística y enseñanza de ELE. La enseñanza de español en el aula debe nutrirse de la amplia investigación existente sobre las lenguas. Resulta imprescindible, por otro lado, la explotación del metalenguaje o el conocimiento metalingüístico en general como estrategia de aprendizaje y la necesidad de que el profesorado de ELE posea una sólida formación teórica sobre la lengua que va a enseñar.

² Sobre este aspecto versa, entre otras, la obra de Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2012), en la que se revisan tanto los diferentes acercamientos teóricos a la gramática que se han desarrollado, como las diferentes propuestas metodológicas que se han planteado para llevar la gramática al aula y las dificultades que este proceso presenta. En ella tenemos una clara muestra del interés que la gramática como constructo teórico complejo y, al mismo tiempo, componente esencial de la enseñanza-aprendizaje de ELE y su transposición al aula ha suscitado entre investigadores y docentes.

2. Objetivos

Uno de los objetivos fundamentales de esta investigación es contribuir, en última instancia, a la formación metalingüística del profesorado y, con ello, a la reflexión sobre la propia lengua también por parte del alumnado, pues defendemos que incide de modo positivo en su aprendizaje.

A partir del análisis de las obras de referencia en el estudio y descripción del español y del corpus seleccionado, pretendemos determinar cuál es la caracterización más adecuada, con información metalingüística pertinente para el discente, de la forma *había cantado* para llevarla al aula de manera explícita y mejorar, así, la enseñanza-aprendizaje de dicha forma.

Las gramáticas y manuales de ELE muestran una gran variedad de valores para la forma *había cantado*, de entre las que destaca el valor temporal-aspectual relativo (expresión de un tiempo anterior a otro tiempo presente) por lo que el pretérito pluscuamperfecto es un valor relacional o dependiente de que se relacione con otro tiempo, al mismo tiempo que su presencia suele acompañarse de determinados elementos que matizan y refuerzan su significado. Es labor de la gramática establecer un núcleo constante, que ha de formularse, en el ámbito de ELE, como instrucciones para un mejor aprendizaje del alumnado, sin olvidar el importante aporte ilustrativo y definitorio de su relación con la estructura sintáctica, la construcción y la forma verbal (cf. Martí 2015). En muchas ocasiones, y tal hecho se manifiesta implícitamente en la selección consciente que se realiza a la hora de determinar cuál es el ejemplo prototípico que mejor ilustra el significado del verbo, el contexto y la combinatoria definen la forma y se convierten en una herramienta útil a la hora de establecer las instrucciones gramaticales apropiadas para el aula. De esta manera, pueden constituir las instrucciones que, desde un punto de vista *semi-intervencionista*, proporcionan un enfoque teórico “que condiciona el aprendizaje de una L2 a la creación de un contexto comunicativo rico e interesante en el aula, con predominio de la interacción alumno-alumno gracias a la enseñanza mediante tareas, pero que concede amplia importancia a la enseñanza explícita de la gramática mediante técnicas que incluyan la comprensión funcional y significativa de los fenómenos lingüísticos, en especial a través de procedimientos que inviten al alumno a desarrollar sus capacidades de observación y análisis” (Gómez del Estal, 2014: 79).

En definitiva, hemos de configurar una enseñanza-aprendizaje de la gramática de atención a la forma que construya reglas claras, comprobables y realistas en cuanto a su uso (Martí, 2015) las cuales deben caracterizarse por ser:

- a) Claras;
- b) Simples,
 - a. Lo que implica no exigir mucha explicación ni perderse en los detalles;
- c) Relevantes,
 - a. Lo que implica que la regla ha de tener sentido a los aprendientes, lo que exige que esté anclada en la experiencia y práctica de estos;
- d) Seguras,
 - a. Lo que implica que sea exhaustiva sin contraejemplos;
- e) Humildes,
 - a. Lo que implica limitar su validez y alcance hasta su inevitable falsación;
- f) Memorables.

Y nuestra contribución pretende proporcionar datos empíricos acerca de cómo se llevan a cabo tales instrucciones en nuestro corpus para tomar decisiones acerca de la naturaleza de las instrucciones para la enseñanza de la forma, así como para seleccionar el material adecuado.

De esta forma, y de manera indirecta, comprobamos la utilidad del contraste entre formas verbales o elementos co-textuales en la definición de las formas verbales relativas, como el pretérito pluscuamperfecto de indicativo. Del mismo modo, resulta interesante, como recurso explicativo, el análisis de la ejemplificación, sobre todo de los primeros ejemplos, en los que subyace la consideración del valor central o prototípico, frente a usos derivados o no prototípicos (cfr. Zamorano Aguilar y Martínez-Atienza, 2014).

Un tercer objetivo será constatar la cada vez menor presencia de contenido gramatical explícito, tanto en gramáticas como, muy especialmente, en manuales, debido fundamentalmente al predominio del enfoque comunicativo que aboga mayoritariamente por una enseñanza implícita de la gramática.

Objetivos concretos de análisis:

1. Terminología empleada (variación en español y presencia de equivalentes en otras lenguas por la presencia de manuales escritos en otras lenguas con receptores extranjeros: francés, inglés e italiano).
2. Definiciones empleadas para su caracterización (alusión al carácter relativo o no de la forma y a la compañía de adyacentes temporales o no). Son interesantes los casos en que no figura como tal.
3. Valores asociados (en los que, a menudo, también se establece la relación de otras formas verbales con el pretérito pluscuamperfecto (en adelante) y su utilidad o empleo en ámbitos como la narración o el estilo indirecto).
4. Otras formas del sistema verbal español con las que se relaciona.

En última instancia, la presente contribución se plantea como objetivo último ayudar al profesorado y alumnado de ELE en la selección de manuales y gramáticas en relación con la enseñanza del sistema verbal del español, contribuyendo a la valoración de las ventajas teóricas y aplicadas en la didáctica de la forma estudiada.

3. Corpus

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos realizado una compilación representativa de textos que constituyen un corpus de 55 gramáticas y manuales de ELE, de diferentes niveles según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), en las que poder analizar pormenorizadamente aspectos relevantes para la consecución de los objetivos de nuestro proyecto. Se han seleccionado 30 gramáticas de español para extranjeros, de entre las que, además, se han elegido varias dedicadas específicamente a hablantes de lengua materna italiano, francés e inglés, por tratarse de tres lenguas cuyos países más demandan la enseñanza del español (que, además de tener dichos destinatarios están escritas en sus respectivas lenguas: dos en italiano, cinco en francés y cinco en inglés). También hemos seleccionado 25 manuales. Evidentemente, si nuestra intención es analizar la reflexión teórica y la presencia de metalenguaje y teoría lingüística aplicada a la didáctica del español, analizando el mayor espectro de tiempos verbales del sistema verbal español, el nivel de lengua elegido debe estar en consonancia con el nivel recomendable para el desarrollo de la competencia metalingüística del alumnado. En este sentido, hemos decidido centrarnos en obras de nivel B2 (15 manuales) y C1 (10 manuales), en los que, con mayor probabilidad, aunque no seguridad, aparecerá la totalidad de formas y una considerable carga metalingüística, si la hubiere. Se incluye, pues, una selección de las editoriales más demandadas en enseñanza-aprendizaje de ELE.

A partir de los primeros resultados de los trabajos previos ya publicados (Martínez-Atienza y Zamorano Aguilar 2020a y 2020b, Zamorano Aguilar y Martínez-Atienza 2014, 2018 y 2020), tomamos la decisión de digitalizar las obras para su más eficiente manejo, así como diseñar una ficha de carácter informático para el registro de datos relevantes para la investigación que, posteriormente, se recogiera de manera exhaustiva en una base de datos. Este hecho implica que hemos de tener en cuenta que los datos deben insertarse y, al mismo tiempo, organizarse de tal forma que nos permita, con posterioridad, manejarlos y llevar a cabo búsquedas y correlaciones de datos con comodidad.

De entre los problemas de diseño con los que nos hemos encontrado, destacamos la dificultad a la hora de determinar el conjunto cerrado de posibilidades relacionadas con cada una de las variables.

Un ejemplo claro lo constituye la decisión de confeccionar dos fichados diferentes en dos etapas. Nos percatamos de que había datos generales que se iban a repetir en el conjunto de fichas que analizara diferentes formas verbales en la misma obra. De esta forma, se decidió confeccionar, con la ayuda siempre del personal informático con el que contamos, una primera ficha general en la que se detallan los datos comunes a todas las formas y que se relacionan directamente con la obra en sí, y no con el tratamiento particular que se realice.

En este sentido, la primera labor ha sido la determinación de las variables generales de interés: destinatarios/as, enfoque teórico y metodológico y nivel de lengua según el MCERL. Tales datos, comunes a todas las obras analizadas, constituyen un primer fichado, al que denominamos FICHA GENERAL. El equipo de investigación, pues, ha llevado a cabo, en su primera etapa de fichado, el análisis de tales parámetros, comunes a todas las formas verbales que se describan en cada obra. Con la finalidad de homogeneizar, normalizar y estandarizar los datos obtenidos, se consensuaron, en los casos en los que era posible, las posibilidades de aparición de información, como en el caso de los enfoques teóricos presentes: Estructuralismo (Funcional), Estructuralismo (Formal), Ecléctico, Cognitivo, Tradicional, Otros.

Consignamos, pues, las variables nombre y código identificador del texto, distinguimos si es manual/gramática, marco teórico y metodológico, otros datos en relación con el marco teórico, receptor (lengua materna [italiano, francés, inglés, general, sin especificar]), receptor (docente, discente [alumnado, profesorado, ambos, sin especificar]), receptor (observaciones) y, finalmente, nivel de lengua según el MCER y sus correspondientes Observaciones.

Tal fichado general ha sido volcado en la FICHA ESPECÍFICA de cada forma verbal, mediante la que se registran todas y cada una de las variables específicas, relacionadas y que afectan a cada forma verbal estudiada en particular: terminología empleada, definición (literal), valores prototípicos y no prototípicos de la forma verbal (posibles restricciones de uso), primera ejemplificación y ejemplos posteriores por orden de aparición, relación con otras formas verbales, posible referencia a variación y, finalmente, observaciones (valor de las imágenes, alusión a la traducción, contrastes con otras lenguas, etc.).

Ya disponemos de la ficha versión conjunta, FICHA GENERAL UNIFICADA, en la que se recogen todos los datos concernientes a las diferentes variables –y su correlación– que nos proponemos trabajar y sobre los que realizaremos los estudios previstos en el proyecto. Por otro lado, tales datos constituirán el contenido último de la base de datos que llevaremos a cabo.

4. Metodología

Para nuestros fines investigadores resulta fundamental la adopción de una metodología mixta cuantitativa y cualitativa, cuyo eje instrumental será el enfoque historiográfico y crítico de las ideas vertidas en las gramáticas del corpus en relación con las formas simples y compuestas del sistema verbal del español.

A partir de los objetivos propuestos, seleccionamos la información concreta registrada en las fichas (específica y general unificada) acerca de las variables que nos interesan y siempre en relación con nuestra forma verbal.

Así, para trabajar los objetivos 1 y 2 antes mencionados, hemos acudido a la ficha específica del tratamiento del PPL en todas las obras del corpus (véase la *figura 1*).

Gracias a esta información, podemos determinar la terminología empleada (variantes y estabilidad de cada variante) y rastreamos las diferentes definiciones y valores prototípicos y no prototípicos de la forma objeto de estudio. Para ello, contamos con un total de 55 fichas (rastreo en el PLL de todas las variables en todas las gramáticas y manuales de ELE pertenecientes al corpus).

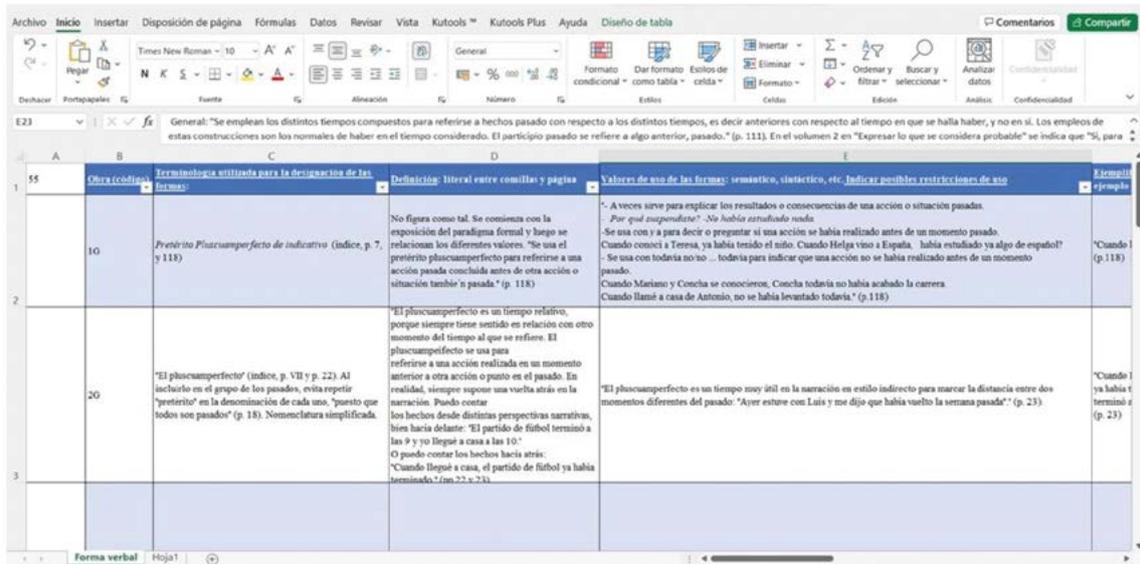


Figura 1. Captura de pantalla de ficha específica PPL.

Para alcanzar los objetivos 3 y 4, por el contrario, hemos analizado el tratamiento del PPL en la ficha general unificada, en la que se reúnen todas las fichas con todos los registros referidos a todas las formas en todas las obras.

Para ello, hemos hecho uso de la herramienta *Kutools* para Microsoft Excel que nos ha permitido aplicar un *superfiltro* (“super filter”) en el que hemos establecido los parámetros de búsqueda para filtrar simultáneamente en varias columnas múltiples criterios (véase la *figura 2*).

Gracias a la utilidad informática, hemos llevado a cabo el rastreo de la presencia del PPL en los registros de “valores de las diferentes formas verbales” y los registros correspondientes a “otras formas verbales que se relacionan con el PPL”.

Como resultado, hemos obtenido un total de 143 registros (de los 880 totales) en los que podemos realizar búsquedas concretas sobre la interrelación del PPL con otras formas verbales.

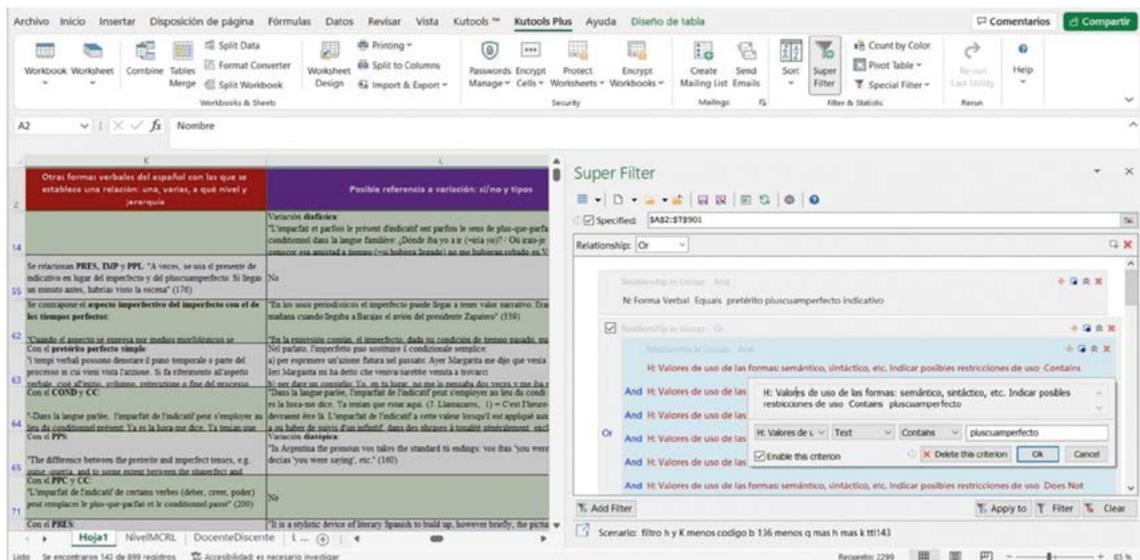


Figura 2. Captura de pantalla de la ficha general unificada y el “super filtro”.

5. Definición y caracterización de *había cantado* en obras de referencia

Desde el punto de vista teórico, en el ámbito de la gramática se ha definido el verbo en español a partir de los siguientes criterios (NGLE: 1675):

1. Su estructura morfológica (según la que se dividen en simples o compuestos)
2. Su anclaje temporal (según el que se distinguen las formas absolutas de las relativas)
3. Sus características aspectuales (según las que estamos ante perfectos o imperfectos)

En lo que respecta a la forma que nos interesa, estamos ante un tiempo compuesto, relativo y perfecto. Cabe plantearnos ahora qué repercusiones tienen estos aspectos en la descripción y definición de nuestra forma. Además de situar temporalmente el PPL en un momento concluido anterior a un pretérito, nos gustaría destacar aquí, sobre todo, su carácter relativo, que implica la necesidad de un anclaje deíctico temporal que puede coincidir o no con el momento de la enunciación. Se trata de uno de los “tiempos compuestos no orientados directamente desde el momento de habla” (RAE y ASALE 2010: 457 y RAE y ASALE 2009: 1786). De esta forma, se podría afirmar que “las compañías van a definir y determinar la forma verbal” y este carácter relativo puede servirnos de anclaje también para trasladar los valores del PPL al aula.

En el ámbito de la gramática normativa de la Real Academia, la denominación de *pretérito pluscuamperfecto de indicativo* se manifiesta estable. Solo existe una diferente denominación, A. Bello (1847), que lo denomina *anteco-pretérito*, terminología retomada por otros autores con posterioridad, como Cartagena (1999: 2941) que la considera “a todas luces más descriptiva, sistemática, didáctica y nemotécnica; si bien diferentes autores van a incidir en el hecho de que estaríamos ante un *antepretérito*, ya que hace referencia a “un punto anterior a un pretérito, no necesariamente un copretérito” (RAE y ASALE 2009: 1781).

Curioso es el caso, como veremos en el apartado de resultados, de una gramática del corpus (G10: 115) en la que aparece la nomenclatura *antepretérito* asignada a Bello directamente. Esta misma gramática unas líneas antes denomina *antepretérito* según Bello al pretérito anterior, con lo que estaríamos ante el establecimiento de una equivalencia terminológica entre los dos tiempos, que por cierto tienen valores similares que luego justificarán la sustitución del uno por el otro en la mayoría de las gramáticas y manuales

Sí existen consideraciones acerca del término empleado: *pluscuamperfecto*, que indicaría que estamos ante un tiempo “más perfecto que perfecto”. Si perfecto implica acabado y no se puede pensar en un valor más que acabado. Parece que “perfectum ha perdido realmente su valor aspectual” (Rojo y Veiga 1999: 2875). Es una denominación inadecuada a priori, pero la tradición gramatical se impone. De hecho, es la denominación predominante también en nuestro corpus, como luego veremos.

Con respecto a la definición aportada, prima generalmente la concepción temporal, en combinación, con la aspectual. Estamos ante un “TIEMPO verbal relativo del MODO INDICATIVO, de ASPECTO PERFECTIVO, que hace referencia a acciones, procesos o estados concluidos situándolos en un momento anterior a otro punto del pasado, que a su vez puede aparecer expreso o quedar tácito”. (GTG: 262). Así, en el ejemplo “Me comunicaron que habían salido de París el día anterior”, “la forma *habían salido* expresa una forma temporal de anterioridad a una referencia que, a su vez, es anterior al origen (*me comunicaron*)” (Rojo y Veiga 1999: 2878). Por lo tanto, “el PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO (HABÍA CANTADO) designa una situación pasada y concluida, anterior a otra igualmente pasada, que puede mencionarse o no” (RAE y ASALE: 1786), definición que insiste en su doble vertiente temporal y aspectual. En otras palabras, “es un tiempo pasado aspectualmente perfectivo. Designa, pues, una situación anterior al momento del habla, además de concluida” (RAE y ASALE 2010: 451). Destacamos que en el tratamiento del PPL se incluya dentro del grupo de los “tiempos compuestos no orientados directamente desde el momento de habla”, categorización que destaca, de entrada, el papel deíctico indirecto que vamos a confirmar en el contraste del corpus, muy especialmente en la aportación de la ejemplificación prototípica de nuestra forma verbal. Su anclaje temporal mediante adjuntos temporales de localización (oracionales o suboracionales) adquiere especial relevancia en su definición.

Otras formas verbales constituyen el punto de referencia temporal del pluscuamperfecto, en muchas ocasiones el pretérito perfecto simple, pero también pueden constituirlo otro tipo de elementos deícticos temporales que no tienen por qué exceder los límites oracionales.

En definitiva, y a partir de esa consideración tempo-aspectual, las gramáticas del español de referencia caracterizan el PPL como tiempo relativo lo cual implica que “orienta una situación con respecto a algún otro momento” (Rojo y Veiga 1999: 2880). Todo ello nos lleva a la consideración de ese momento, punto de referencia temporal, que puede ser, desde un punto de vista general, otra forma verbal o situación explicitada de carácter extraoracional o “expresiones adverbiales como ayer, hoy, mañana, etc. que orientan con respecto al origen, al lado de otras como la víspera, el mismo día, el día siguiente que expresan relaciones de anterioridad, simultaneidad o posterioridad con respecto a un punto cualquiera” (Rojo y Veiga 1999: 2880). El pluscuamperfecto, pues, puede aparecer con independencia sintáctica y el tiempo anterior que se constituye en anclaje deíctico temporal de anterioridad puede expresarse mediante elementos temporales adverbiales o de otra naturaleza. Estos “designan el momento al cual se refiere la anterioridad expresada por el ante-co-pretérito” (Cartagena 1999: 2953), como en “Nunca te había visto perder el control de esa manera” o “Jamás había oído estupidez semejante”.

De esta forma, “la aportación de los adverbios deícticos a la determinación del punto del evento es particularmente destacada en los tiempos relativos, ya que el vínculo que mantienen estos adverbios con el punto del habla está media-

tizado en tales casos por el punto de referencia” (RAE y ASALE 2009: 1684). Así, la importancia de expresiones temporales de diverso tipo, oracionales, adverbiales deícticos, en definitiva, adjuntos (como término amplio que incluye a todos estos anclajes) van a constituir un elemento imprescindible en la definición de nuestra forma verbal.

No podemos acabar este apartado sin describir otros valores no prototípicos del PPL que, no obstante, apenas se recogen en el corpus. Nos referimos al valor “iterativo o cíclico”, similar al de “cantaba” (*A esa hora, los viernes Eugenia había salido del trabajo*), la “variante de cortesía” (*Me había parecido que lo conocía*), mucho menos común que en el imperfecto, el valor “onírico o de figuración” (*En mi sueño, tú me habías comprado un auto nuevo*) y “lúdico” (*Tú te habías convertido en princesa*) (RAE y ASALE 2009: 1787-1788).

6. Resultados y discusión. El pretérito pluscuamperfecto: forma verbal relativa

6.1. Terminología, definiciones, valores y ejemplificación de *había cantado* en gramáticas y manuales

El análisis de las etiquetas que los autores otorgan a la forma verbal que nos ocupa nos proporciona información acerca de qué valor desea imprimir como prototípico a la misma. Evidentemente, además, en tanto que defendemos la necesidad de una reflexión metalingüística en el aula, la denominación seleccionada será de vital importancia, en tanto que servirá al profesorado como herramienta, más o menos transparente, con la que evocar los valores, especialmente temporales y aspectuales, del verbo. En nuestro corpus, destacamos el dominio mayoritario de la denominación *pluscuamperfecto* (37: 16 gramáticas y 21 manuales): solo (3, manuales) o acompañado solo de *de indicativo* (1 gramática) o precedido de *pretérito* (29: 12 gramáticas y 17 manuales), uso mayoritario, o de ambos: *pretérito pluscuamperfecto de indicativo* (4: 3 gramáticas y 1 manual). De esta forma, el valor tempo-aspectual se manifiesta como el preferido, hecho que responde no solo a la tradición gramatical preponderante, sino también a la transparencia de la etiqueta en relación con la definición del PPL. En la *figura 3* podemos observar la distribución de cada denominación en gramáticas y manuales.



Figura 3. Denominaciones terminológicas del pretérito pluscuamperfecto en gramáticas y manuales.

La etiqueta más completa *pretérito pluscuamperfecto de indicativo*, temporal-aspectual-modal, en la que se establece una distinción modal nítida con respecto al modo subjuntivo, solo se emplea en cuatro ocasiones, lo cual pone de manifiesto que el principio de la economía preside también en gramáticas y manuales de ELE.

Otras denominaciones, menos frecuentes, son: *antecopretérito* (*antepretérito* en una ocasión atribuido erróneamente a Bello), siempre acompañando bien a *pretérito pluscuamperfecto* (dos gramáticas: 20G y 23G), bien a *pretérito pluscuamperfecto de indicativo* (un solo manual: 50M) con lo que estamos simplemente ante un intento de establecer equivalencias terminológicas con otras tradiciones, pero que no impiden el uso de la forma mayoritaria; y *pasado ampliado compuesto* (una sola gramática: 19G), de carácter cognitivo, que sí que pretende diferenciarse con respecto a la tradición, haciendo hincapié en el carácter temporal y formal por encima del aspectual.

No aparece en una sola gramática (24G) y en tres manuales (47M, 48M y 55M), en la primera denominada “gramática fundamental” solo se analizan los tiempos simples de indicativo y de los tres manuales, los dos primeros presentan un enfoque metodológico estructuralista funcional y el último presenta un enfoque ecléctico, por lo que no se trata de que el enfoque comunicativo suponga la no explicitud del tiempo verbal por poseer menor carga metalingüística.

Como era de esperar, en los manuales escritos en otras lenguas aparecen equivalencias en las lenguas en cuestión: *Trapassato prossimo* (2 gramáticas: 4G y 7G), *Plus-que-parfait* (5, en las que también aparece la equivalencia expresada con *pluscuamperfecto*) y *Pluperfect* (5 gramáticas: 6G, 13G, 14G, 16G y 26G). Podemos apreciar su distribución en la *figura 4*.

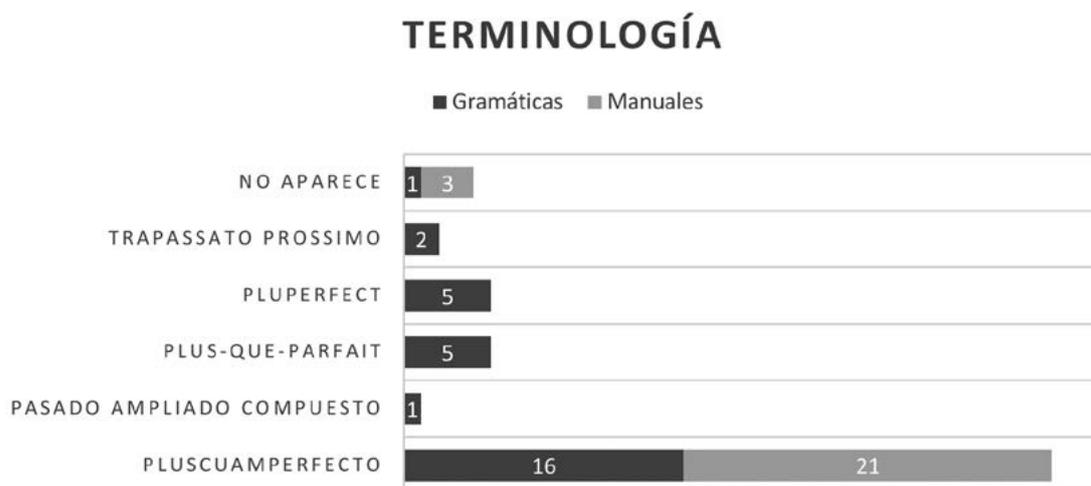


Figura 4. Terminología en manuales en lengua francesa, italiana e inglesa frente a *pluscuamperfecto*.

Con respecto a las definiciones, no aparece en los cuatro registros en los que no se incluye nuestra forma verbal y, lógicamente, tampoco se recoge el término correspondiente a nuestra forma verbal (una gramática, 24 G, y tres manuales 47M, 48M y 55 M).

Tampoco aparece definición como tal en trece ocasiones (8 manuales y 5 gramáticas). También es curioso el hecho de que no aparece definición, solo ejemplos y otras formas verbales con las que se relaciona en una gramática (23G), cuyo título, *Gramática práctica del español*, y su marco teórico ecléctico, basado fundamentalmente en el estructuralismo formal y funcional, indican que la carga de teoría gramatical es escasa, ya que está dirigida a “cualquier usuario no especialista en temas lingüísticos” (p.15). “Destinada a todos aquellos que tengan interés por mejorar su nivel de competencia gramatical de esta lengua” (p.15).

Solo en dos gramáticas aparece el aspecto relativo del verbo (2G y 25G, en este último caso, en relación con el pretérito anterior), si bien en la mayoría de las definiciones aparece la referencia necesaria a un tiempo anterior que constituye su punto de anclaje temporal. Se indica, por ejemplo, que “necesitan que exista una referencia a otro tiempo en la oración. [...] Ambas expresan tiempo pasado y aspecto perfecto o acabado. Su acción es anterior a otra acción también pasada” (25G: p. 73). Por lo tanto, pese a no explicitar su carácter relativo, la caracterización del PPL en nuestro corpus incluye su referencia déctica a otro tiempo.

Otro aspecto interesante, dada la potencialidad explicativa que pueden ofrecer en el aula, es que no aparecen adjuntos temporales en las definiciones, si bien la mayoría de los primeros ejemplos aducidos contienen *ya*, *todavía no*, *nunca*, *antes*, *aún no* [+ a las diez], sintagmas nominales temporales (*a las dos*, *el día anterior*, *aquella mañana*, *todo el día*, *a las diez* [+ *aún no*]), junto con la presencia o no de un enunciado temporal con *cuando* como anclaje temporal con función de adyacente de localización temporal: “Cuando llegué a casa, el partido ya había terminado”. (2G: p. 23). A continuación, en la *figura 5* podemos observar cómo el doble refuerzo de adjuntos con la estructura “cuando... ya + PPL” es la fórmula más repetida en el ejemplo prototípico propuesto tanto, y muy especialmente, en gramáticas como en manuales (aparece en 14 manuales y 6 gramáticas, esto es, en un total de 20 registros de un total de 32).

ANCLAJES TEMPORALES EN EL PRIMER EJEMPLO

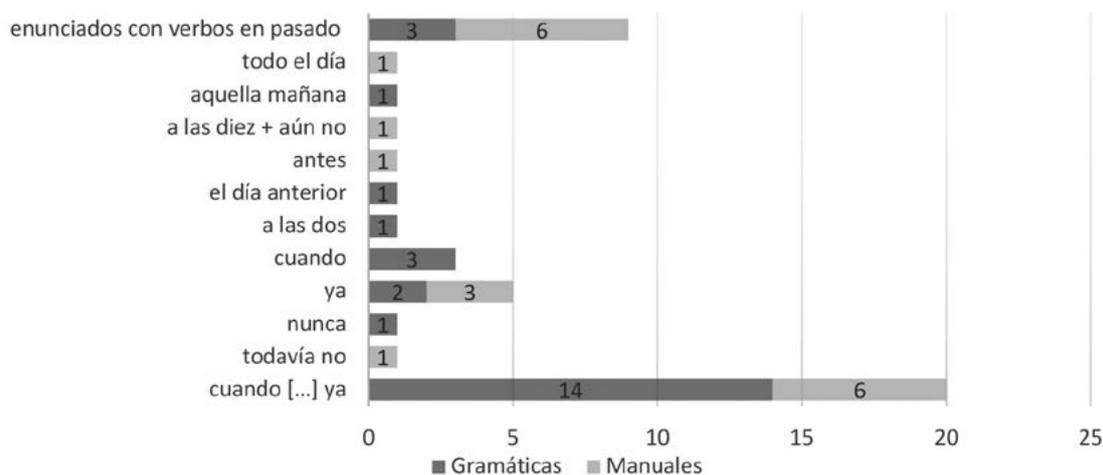


Figura 5. Adjuntos temporales en el primer ejemplo.

Nos hemos centrado en la primera ejemplificación utilizada para ilustrar la forma verbal, ya que consideramos que es la que el autor considera más descriptiva en cuanto a la expresión de su valor prototípico. Localizamos, como se desprende del gráfico, 25 ocurrencias del elemento *ya* en el primer ejemplo planteado (16 gramáticas y 9 manuales) (con o sin la compañía de la temporal iniciada por *cuando*). Algunos de los ejemplos citados son:

- (1) “Cuando llegué al banco, ya había cerrado” (1G: p. 118).
- (2) “Yo ya me había dado cuenta de que ustedes no estaban” (6G: p. 227).
- (3) “Le preguntó si había comido ya” (35M: p. 31).
- (4) “Fui corriendo a darle la noticia, pero ya se había ido” (46M: p. 177).

Otros adjuntos temporales como *todavía no*, *nunca*, *a las dos* y *el día anterior* aparecen en el primer ejemplo de diferentes obras, cuya función es la misma, si bien los adjuntos no se consideran tan ilustrativos como el prototípico “cuando... ya”. También localizamos enunciados con verbos en pasado que sirven de anclaje temporal el PPL en cinco registros, tres gramáticas (17G, 23G y 26G) y seis manuales (30M, 31M, 33M, 42M, 44M y 50M), con lo que, en última instancia, solo tenemos tres gramáticas en las que, en su primer ejemplo propuesto, no aparece ningún tipo de anclaje, ni verbal-oracional, ni adjunto de localización temporal (5G, 11G y 12G) (“La puerta había sido cerrada” 5G: p. 365).

Estos datos nos indican la importancia ilustrativa que tienen los adyacentes temporales y, en general, el anclaje temporal en la descripción de la forma *había cantado*. En la *figura 6* se puede comprobar el tanto por ciento de primeros ejemplos que presentan adjuntos (un 82 %) frente al grupo de ejemplos que no los presentan (un 18 % del total). Se demuestra el peso explicativo que tienen en la caracterización de la forma verbal.



Figura 6. Presencia de anclajes en primera ejemplificación.

Si nos adentramos en el análisis de la definición más frecuente, tanto en gramáticas como en manuales, coincide con la aportada por la gramática normativa. Veamos algunos ejemplos ilustrativos en gramáticas y manuales:

- “Se usa para referirse a una acción realizada en un momento anterior o a otra acción o punto en el pasado” (2G: pp. 22 y 23).
 “Con el pluscuamperfecto afirmamos hechos terminados en un momento anterior a otro momento en el pasado” (30G: p.146).
 “Recuerda que en una narración en pasado, es habitual emplear [...] el pretérito pluscuamperfecto (había pasado) para hablar de una acción pasada y acabada en el pasado, anterior a otra acción también pasada” (52M: p. 20).

Las ideas aducidas con mayor frecuencia son las que constituyen la base prototípica de la definición y remiten a tiempo y aspecto:

- (1) Expresión de una acción pasada y acabada, realizada (tiempo y aspecto)
- (2) Referencia a un tiempo anterior también en el pasado (tiempo: pasado del pasado). Alternancia de los tiempos del pasado en el relato (narración de hechos pasados): “Contar un acontecimiento pasado anterior a otra información también pasada” (39M: p. 33). Este aspecto es también mencionado en muchas ocasiones como un valor secundario de la forma verbal.
- (3) Alusiones al estilo indirecto (resultado de otras formas verbales del sistema verbal español en su paso al denominado estilo indirecto y alusión a que el PPL no sufre ningún cambio en este mismo paso).

Con respecto a los valores de uso asociados, localizamos ampliaciones conceptuales o especificaciones de las ideas que constituyen su base tempo-aspectual, por lo que no se aprecia una dispersión muy acusada de valores asociados a nuestra forma.

Se insiste en que el valor fundamental que presenta es poder “expresar resultados o consecuencias de una acción o situación pasada” (1G). Además, en esta misma gramática se añade que suele acompañarse de adyacentes tempo-

rales: *ya* para decir o preguntar si una acción se había realizado antes de un momento pasado. Con *todavía no / no... todavía* para expresar que la acción no se había realizado antes de un momento pasado, (1G).

De nuevo, se insiste frecuentemente en que en la narración y en el denominado estilo indirecto o discurso diferido se usa para marcar distancias entre dos momentos diferentes del pasado (2G, 9G, 18G, 28G, 29G, 35M, 37M, 39M, 40M, 42M, 46M, 49M y 54M). En los manuales, igualmente, se insiste en el hecho de que el PPL no cambia en el estilo indirecto (31M y 32M, 45M y 52M). Será en los manuales en los que, estadísticamente, se aludirá más a menudo a los usos contextualizados y funcionales para desarrollar los valores del pluscuamperfecto, como aprendamos en los casos que acabamos de mencionar. De un total de 17 registros, cinco son gramáticas y doce son manuales.

También, especialmente en las gramáticas, se alude a la descripción de hechos en el pasado en general (3G, 4G, 22G), en relación directa con su valor prototípico temporal.

Se plantea, como un valor modal asociado a nuestra forma, su relación con el condicional compuesto de indicativo, que veremos en el siguiente apartado, que es una relación que se establece en muchas ocasiones cuando se analiza la relación de otros tiempos verbales con el PPL. En este sentido, se usa el pluscuamperfecto para la expresión de la seguridad o certidumbre ante lo dicho, frente a la probabilidad, que se expresa con condicional. (5G, 22G, 41M y 44M).

Se menciona el hecho de que se emplee para hacer referencia a la situación actual de manera indirecta, describiendo cómo había sido la situación hasta un momento anterior, así como para aludir a experiencias no vividas “antes de ahora” (8G y 9G), como en los ejemplos “¿Habías visto algo parecido en tu vida?” o “Había subido en la montaña rusa dos veces”. En estos casos, de nuevo, los adjuntos temporales son esenciales para interpretar de manera adecuada dichos valores.

En uno de los manuales se menciona el valor de simplemente expresar una acción realizada con relación al presente que supone un cambio: “También puede expresar una acción realizada o una situación terminada en relación con el presente. Con el pretérito pluscuamperfecto, se expresa un cambio de la situación; mientras que, con el pretérito perfecto, la situación continúa igual que antes.” (43M: p. 39). Como podemos observar, de nuevo, se trata de casos muy concretos de uso, que suelen explicitarse, sujetos a situaciones comunicativas concretas, en manuales centrados en el uso. En este caso, estamos ante un manual de 2008 cuyo destinatario es el alumnado Erasmus y su enfoque teórico-metodológico es estructural-funcional, con lo que tiende a describir los valores verbales asociados a sus funciones comunicativas y contextos de uso.

En dos manuales (34M y 36M) se alude a la función de expresar desconocimiento de hechos pasados en estructuras como: *no sabía que, creía que, pensaba que*. De nuevo, tenemos la referencia a las “compañías” de determinadas estructuras, en este caso enunciados con verbos que expresan opinión para determinar la interpretación de la forma verbal. En estos casos, en última instancia estamos ante el valor prototípico temporal, la expresión de una acción pasada anterior a otra también pasada, que se actualiza en un contexto concreto, el de expresar opiniones acerca de un hecho pasado.

Otra concreción del valor prototípico es el de “expresar que se ha pensado algo, pero que finalmente no se hace” es propuesta por un manual (33M: 89) que, como en el caso anterior, remite a su valor central.

Finalmente, aparece uno de los valores que sí se recoge en las gramáticas del español de referencia, el valor de cortesía y el de la expresión de la duda en estructuras: adverbio o expresión de duda + PPL (53M). Sin embargo, sorprende que solo aparezca en un único manual de ELE.

Se expresa, como norma general, una mayor tendencia a la generalización en las gramáticas frente a una mayor concretización en manuales, que especifican con mayor frecuencia usos pragmáticos que se relacionan con situaciones comunicativas concretas.

6.2. Otras formas verbales con las que se relaciona

El PPL es mencionado como tiempo de interés por su relación con otros tiempos con mucha mayor frecuencia en la descripción del resto de formas de lo que se establece inicialmente en la caracterización del propio tiempo en el lugar que le corresponde en cada gramática o manual. El ejemplo más ilustrativo lo encontramos en el valor de expresión de seguridad del pluscuamperfecto frente a la incertidumbre o duda expresada por el condicional perfecto de indicativo, como en:

“No había oído el teléfono / No habría oído el teléfono”.

En la *figura 7* observamos la distribución del establecimiento de alguna relación con otras formas verbales en el corpus. Varias formas no se relacionan con el PPL (futuro y futuro compuesto de subjuntivo, presente de subjuntivo y futuro perfecto de indicativo). Sin embargo, en el resto sí se establece algún tipo de relación, si bien destacan, por su frecuencia de aparición en manuales y gramáticas, el condicional compuesto de indicativo, con presencia casi equilibrada entre gramáticas (10) y manuales (8); el pretérito anterior, sobre todo en gramáticas (15) frente a la presencia testimonial en manuales (1); el pretérito imperfecto de indicativo, con presencia también equilibrada (6 gramáticas y 7 manuales) y el pretérito imperfecto de subjuntivo, con predominio de gramáticas (9) frente a la menor presencia en manuales (2).

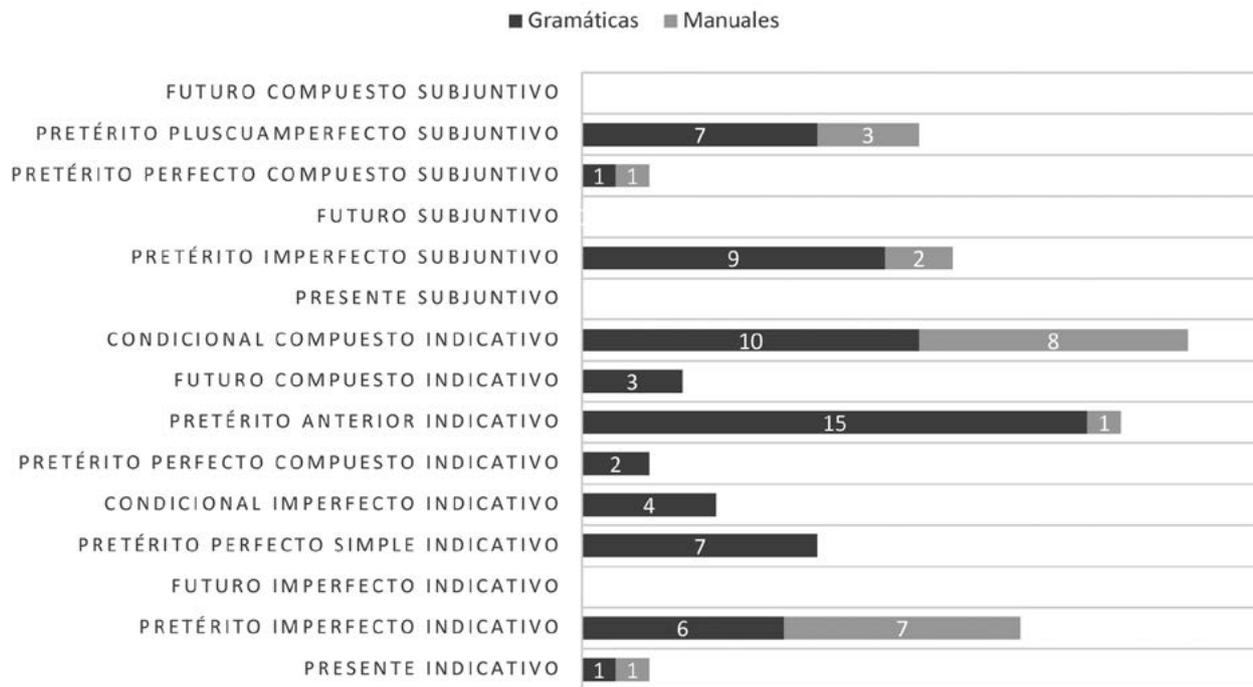


Figura 7. Otras formas verbales con las que se relaciona había cantado.

En esta ocasión, nos vamos a centrar en las dos formas que más se relacionan con el PLL, la primera de ellas, el condicional compuesto de indicativo, con presencia similar en gramáticas y manuales; y la segunda, el pretérito anterior, con presencia mayoritaria en gramáticas.

6.2.1. *Condicional compuesto*

La descripción del condicional compuesto de indicativo en 18 registros del corpus recoge el PPL como forma con la que se relaciona. De ellos, 10 son gramáticas frente a 8 manuales. De esta forma, la presencia en ambos es similar, por lo que es una relación que se establece tanto en obras con mayor carga metalingüística y obras en las que prima el enfoque didáctico.

Procedemos a revisar en qué sentido se establece la relación con el PPL y qué valores la propician.

El primer valor que queremos destacar es el uso del condicional compuesto de indicativo con valor de probabilidad frente a la certeza expresada por el PPL. Estamos ante el valor modal no prototípico más extendido, puesto que 14 de los 18 registros correspondientes a la descripción del condicional compuesto que aluden al PPL como forma con la que se relaciona indican este uso. Hemos de recordar, igualmente, que en la descripción del propio pluscuamperfecto aparece como uso frecuente este valor de seguridad. Este valor modal, pues, ha de estar presente en la descripción de la forma verbal en el aula. En la *figura 8* podemos observar gráficamente la mayoritaria presencia de este valor en los registros localizados en el corpus.

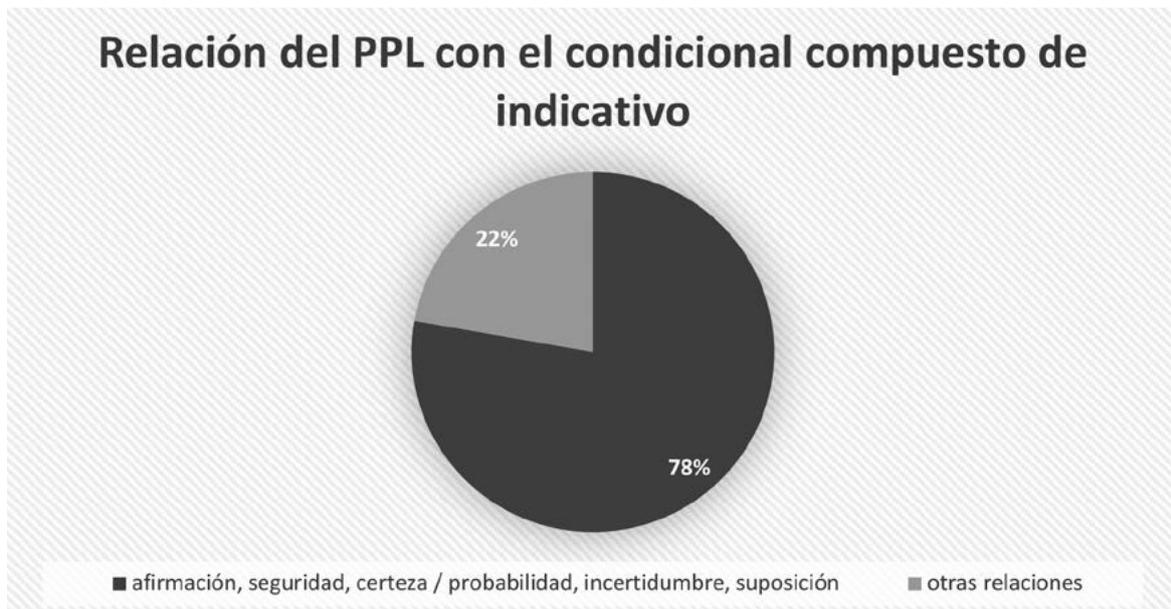


Figura 8. Relación del PPL y el condicional compuesto de indicativo.

Con respecto al resto de relaciones que se establece entre el PPL y el condicional compuesto son: (1) uso del condicional compuesto con valor de pluscuamperfecto (2G); (2) sustitución del PLL por el condicional compuesto para suavizar su forma (13G) o en un contexto subestándar (4G) y (3) se relacionan porque los dos tiempos sirven para hablar de situaciones anteriores a un momento del pasado (54M).

6.1.2. Pretérito anterior

La segunda forma verbal relacionada en más ocasiones con el PPL en nuestro corpus es el pretérito anterior de indicativo. Aparece en 16 registros, mayoritariamente en gramáticas, 15 de ellos lo son. Este aspecto puede deberse al hecho de que el pretérito anterior en sí ya es considerado una forma en retroceso con respecto a su uso, por lo que su tratamiento en manuales es de menor consideración.

De esta forma, en el análisis de la interrelación entre las dos formas, predomina la determinación de que el uso del pretérito anterior está en retroceso y tiende a ser reemplazado por el PPL. Este hecho se indica en 8 de los 16 registros, lo cual supone el 50 % del total de los registros.

Le sigue el establecimiento de la única diferenciación entre PPL y PA en la inmediatez de la acción pasada con respecto a la aludida, relación que se establece en 5 de los 16 registros, lo cual supone un 32 % del total.



Figura 9. Relación del PPL con el pretérito anterior.

El resto de relaciones entabladas son: (1) la simple inscripción en el plano del pasado (5G); (2) constitución de una posible alternativa al infinitivo de pasado, como en el caso: “Después de haber discutido, cuando ya habían

discutido” (15G); y (3) se establece una relación indirecta mediante el uso de la ejemplificación: “Robaron en la casa que hubo / había comprado meses antes”. El contexto en el que aparece es un ejercicio en el que se pide que se tache la forma incorrecta (50M: pp. 172, único manual). En este último caso, se podría incluso inferir, a partir del ejemplo seleccionado, que se está haciendo referencia indirecta a la inmediatez como rasgo distintivo entre las dos formas dado el adjunto temporal que se incluye: “meses antes”.

En la *figura 9* se puede comprobar la distribución de las diferentes relaciones que se entablan entre el pretérito anterior y el PPL.

7. Conclusiones

Tras realizar un análisis del tratamiento del pretérito pluscuamperfecto de indicativo, somos capaces de proporcionar datos objetivos que podemos emplear como herramientas útiles para trasladar a una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema verbal español en el aula. Partimos de que la reflexión metalingüística enriquece enormemente dicho proceso, ya que optimiza la calidad del tiempo dedicado a la docencia de ELE, proporcionando al alumnado una información clara, precisa, efectiva del sistema verbal español, siempre ligada a la atención al significado y uso en contexto.

De este modo, en primer lugar, hemos podido documentar cuál es el uso terminológico más frecuente, valoramos su transparencia y adecuación al tratamiento de la forma verbal en el aula. El metalenguaje utilizado es la etiqueta motivada que nos ayuda a identificar en el uso las unidades lingüísticas, al mismo tiempo que suponen un instrumento indispensable para trabajar con los discentes los contenidos gramaticales. En nuestro caso, el término *pluscuamperfecto*, tradicional (hecho que le otorga difusión y generalización) al mismo tiempo que transparente en su descripción nominativa del tiempo, es la opción preferente.

Por otro lado, podemos concluir que la definición prototípica, con basamento tempo-aspectual, implica la consideración de la expresión de un evento pasado acabado anterior a otro también pasado. Dicha definición basada en el valor prototípico requiere de una complementación de la explicación de instrucciones claras que indican al discente con alusión a los diferentes referentes temporales, ya sean estos adyacentes dentro de los límites de la oración, ya sean enunciados con formas verbales de pasado que ayudan a establecer el anclaje temporal del tiempo relativo PPL. El análisis de la primera ejemplificación, prototípica, propuesta tanto en gramáticas como en manuales, arroja como resultado la relevancia que tienen los anclajes temporales para alcanzar la interpretación adecuada de la esencia relativa del PPL. Es necesario, pues, prestar atención a los elementos que acompañan al tiempo por su carácter relativo: otras formas verbales, adjuntos temporales que dirigen la interpretación de la forma y su papel en la correlación de tiempos y en la narración de hechos pasados en general.

Las definiciones e instrucciones gramaticales referidas al verbo en el aula, así, deben constar de una parte generalizadora (valor prototípico) y valores más concretos y específicos; en definitiva, valores no prototípicos más frecuentes y con mayor poder explicativo, que se asocien y dependan de situaciones contextuales específicas. En este sentido, el análisis de las relaciones en presencia y en ausencia con otras formas verbales, como hemos comprobado aquí con el condicional compuesto y el pretérito anterior de indicativo, se hace necesario, para completar nuestras instrucciones añadiendo no solo los valores no prototípicos más importantes en la descripción gramatical de la forma verbal, sino también las interrelaciones que se establecen entre ellas, hecho que proporcionará coherencia e integridad en la totalidad del sistema.

En definitiva, nuestro estudio basado en corpus proporciona información útil, por un lado, para orientar en la selección de materiales muy especialmente al profesorado, que obtiene datos objetivos acerca de aspectos que necesariamente van a determinar la naturaleza última del proceso de enseñanza-aprendizaje que queremos poner en práctica; y por otro, ofrece información relevante a la hora de configurar instrucciones claras, objetivas y eficaces sobre el verbo, que impliquen no solo un conocimiento teórico sólido por parte del docente, sino que potencien la reflexión metalingüística, esencial en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática en ELE.

Este artículo se enmarca en los proyectos TEORÍA-ELE P20-00127, del Plan Andaluz de Investigación 2020, dirigido por el Prof. Dr. Zamorano Aguilar y 1380559-F, de los Proyectos de Generación de Conocimiento “Frontera” del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020, dirigido por el Prof. Zamorano Aguilar y la Profa. Dra. Martínez-Atienza de Dios.

Bibliografía

- Bello, Andrés (1847): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Estudio y edición de Ramón Trujillo (1988), Madrid: Arco/Libros.
- Bosque Muñoz, Ignacio (dir.) (2019): *Glosario de términos gramaticales*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Cartagena, Nelson (1999): “Los tiempos compuestos” en Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Real Academia de la Lengua Española, Espasa-Calpe, vol 2, pp. 2936-2976.
- Doughty, Catherine y Williams, Jessica (eds.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez del Estal, Mario (2014). *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de ELE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español*. Tesis doctoral. Facultad de Educación. UNED.

- Larsen-Freeman, Diane (2009). Teaching and Testing Grammar. En Michael Huges Long y Catherine Doughty (eds.): *The Handbook of Language Teaching*, 518-542. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Long, Michael H. (1991): Focus on form: A design feature in language teaching methodology, en Kees de Bot, Ralph Ginsberg y Claire Kramsch (eds.): *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.
- Long, Michael H. (1997). *Focus on form in task-based language teaching*. Presentación en the Annual McGraw-Hill. Teleconference in Second Language Teaching. Accesible en: <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>.
- Llopis-García, Reyes, Real Espinosa, Juan Manuel y Ruiz Campillo, José Plácido (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid: Edinumen.
- Martí Contreras, Jorge (2015): “¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: Estudio de campo”, *Revista Normas*, 5, pp. 171-195.
- Martí Sánchez, Manuel (2015): Aspectos de la enseñanza de los pretéritos de indicativo en ELE, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, n.º 18, en <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/aspectos-de-la-enseñanza-de-los-preteritos-de-indicativo-en-ele.html> [Fecha de consulta 24/05/22]
- Martínez-Atienza de Dios, María y Zamorano Aguilar, Alfonso (2020a): “Teoría lingüística y enseñanza-aprendizaje de ELE: análisis metodológico, terminológico y conceptual del futuro simple de indicativo”, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 81, 181-208.
- Martínez-Atienza de Dios, María y Zamorano Aguilar, Alfonso (2020b): “La teoría lingüística como base de la formación para la enseñanza de ELE”, *Culture Crossroads*, 15, 163-182.
- Ortega, Lourdes (2001). “Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación”. *ELUA. Estudios de Lingüística*. Anexo 1, pp. 179-211.
- Pastor Cesteros, Susana (2005): “El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE”, en María Auxiliadora Castillo Carballo, Olga Cruz Moya, Juan Manuel García Platero, Juan Pablo Mora Gutiérrez y María Regla Cordero Raffo (coords.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 638-645.
- RAE y ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid; Espasa.
- RAE y ASALE (2010): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Madrid: Espasa.
- Rojos, Guillermo y Veiga, Alexandre (1999): “El tiempo verbal. Los verbos simples” en Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Real Academia de la Lengua Española, Espasa-Calpe, vol 2, pp. 2867-2934.
- Vázquez, Graciela y Lacorte, Manel (2019): “Métodos y enfoques para la enseñanza” en Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti and Manel Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, London/New York: Routledge.
- Zamorano Aguilar, Alfonso y Martínez-Atienza de Dios, María (2014): “Valores prototípicos y no prototípicos del pretérito imperfecto en español. Su hipótesis como focalizador de la enunciación”, en Susana Aspiazu (ed.), *Simple and compound forms of the past in Spanish and other languages*, Lugo: Axac, 179-194.
- Zamorano Aguilar, Alfonso y Martínez-Atienza, María (2018): “La forma cantaba en las gramáticas de español como lengua extranjera: propuestas teóricas y contraste de corpus”, *SIGNA. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 27, 1151-1180.
- Zamorano Aguilar, Alfonso y Martínez-Atienza, María (2020): “La unidad verbal *cantaría* en las gramáticas de ELE. Teorías lingüísticas subyacentes, terminología, valores y categorización”. *Revista española de lingüística aplicada*, 33:2, pp. 667-694.
- Zyzik, Eve (2019): “Adquisición y enseñanza de segundas lenguas” en Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti and Manel Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, London/New York: Routledge, pp.124-136.