

## Los usos del pretérito perfeto compuesto en español: una perspectiva sociolingüística y pedagógica

The uses of the present perfect in Spanish: a sociolinguistic and pedagogical perspective

Denísia Feliciano Duarte\*

Leandra Cristina de Oliveira\*\*

Valdecy de Oliveira Pontes\*\*\*

---

**RESUMEN:** En este trabajo, redimensionamos discusiones teóricas sobre la expresión de pasado en español para el ámbito pedagógico de lengua extranjera. Considerando la complejidad en la enseñanza del pretérito perfecto compuesto castellano a estudiantes brasileños, socializamos el diseño de una propuesta didáctica para el tratamiento de este fenómeno a partir de dos cuentos literarios – textos auténticos que ilustran la lengua en uso y la variación diatópica. Con el objetivo de defender la enseñanza del español bajo la perspectiva de la variación lingüística, promoviendo la valoración y respeto a las diferentes variedades hispano-hablantes, el presente estudio se fundamenta en postulados básicos de la sociolingüística, con especial interés a su contribución para la didáctica de las lenguas.

**PALABRAS-CLAVE:** Pretérito perfecto compuesto. Sociolingüística. Enseñanza de Español como lengua extranjera.

---

**ABSTRACT:** In this work, we resize theoretical discussions about the expression of the past in Spanish in the pedagogical framework of foreign languages. Considering the complexity in the teaching of present perfect in Spanish to Brazilian students, we present the design of a didactic proposal for the treatment of this phenomenon from two literary short stories – authentic texts which illustrate the language in use and diatopical variation. With the goal of defending the teaching of Spanish from the perspective of linguistic variation, promoting the appraisal and respect to the several Spanish varieties, in this study is based on the basic postulates of sociolinguistics with the special interest of its contribution to the didactic of languages.

**KEYWORDS:** Present perfect. Sociolinguistics. Teaching of Spanish as a Foreign Language.

---

---

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Letras-Espanhol e suas Literaturas pela UFC. Atualmente, é bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

\*\* Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLg/UFSC), onde atua como professora permanente. É professora do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE/UFSC), atuando nas áreas de Linguística e Língua Espanhola. Coordena o Projeto *Corpus del español escrito con marcas de oralidad*, com interesses no ensino-aprendizagem de espanhol e português como línguas estrangeiras e pesquisas centradas no uso. E-mail: leandraletras@hotmail.com

\*\*\* Professor doutor em Linguística (UFC) e com Pós-Doutorado em Estudos da Tradução (UFSC). Atualmente, é Professor Adjunto na graduação em Letras-Espanhol e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: valdecy.pontes@ufc.br

## 1. Introducción

En estudios anteriores, hemos planteado las cuestiones de la variación y cambio en la expresión de pasado en español, problematizando, además, la multifuncionalidad de la forma compuesta del pretérito perfecto de indicativo y la manera como los manuales didácticos tratan ese fenómeno (OLIVEIRA, 2007; 2010; 2011; 2014). En la presente propuesta, reflexionamos sobre algunas cuestiones y resultados discutidos en estos trabajos e intentamos contribuir para el contexto de enseñanza del español como lengua extranjera a partir de la socialización del diseño de una propuesta didáctica cuyo tema es la expresión de pasado en español, con especial interés al multifuncional pretérito perfecto compuesto.

La propuesta didáctica se desarrolla a partir del uso de cuentos literarios, género textual que funciona como excelente objeto de aprendizaje para la práctica de lectura, de oralidad, de reflexión metalingüística, entre otras. Antes de la presentación del referido diseño, se presentan bases teóricas en las cuales se fundamenta este trabajo. De este modo, el artículo está estructurado en tres apartados: (i) la enseñanza del español como lengua extranjera bajo la perspectiva de la variación y cambio lingüísticos; (ii) la multifuncionalidad de la forma verbal compleja – el pretérito perfecto compuesto; y (iii) el uso de cuentos literarios como objeto de aprendizaje. Tras la contextualización teórica, se enseña la propuesta didáctica para el tratamiento de la expresión de pasado en español, consumando el presente trabajo con algunas palabras finales.

## 2. La enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil desde la perspectiva de la variación y cambio

La variación lingüística – fenómeno universal que presupone la existencia de formas lingüísticas alternativas denominadas variantes<sup>1</sup>, conforme Mollica (2007, p.10)<sup>2</sup> – puede ocurrir en los diversos niveles lingüísticos (fonético-fonológico, sintáctico, morfológico y semántico). Tarallo (2005, p.07), teniendo en cuenta la propuesta de Coseriu (1968), presenta las variaciones a partir de tres ejes: diatópico (diferencias relacionadas a los espacios geográficos), diastrático (diferencias relacionadas a aspectos sociales, como clase social, sexo, edad, etc.) y diafásico (diferencias relacionadas al contexto de comunicación y estilos de

---

<sup>1</sup> Traducción de nuestra responsabilidad.

<sup>2</sup>Cita original: A variação linguística constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes.

lenguaje). Además, según Mollica (2007)<sup>3</sup>, podemos citar otras dos categorías de variación: la diamésica (diferencia relacionada a la modalidad oral o escrita de la lengua) y la diacrónica (relacionada al momento histórico de la lengua y su evolución).

Las diversas formas que podemos utilizar para referirnos a la misma cosa – es decir, la existencia de formas variantes – configuran un fenómeno llamado de variable. Los factores condicionantes al empleo de una u otra variante pueden ser de naturaleza interna o externa a la lengua. Ejemplificamos la discusión con base en el objeto de estudio de este trabajo – el pretérito perfecto de indicativo. En muchos países hispano-americanos, es predominante el empleo del pretérito perfecto simple (PPS) en detrimento del pretérito perfecto compuesto (PPC)<sup>4</sup>. De ese modo, en determinados contextos de uso, el PPS y el PPC son formas variantes de la variable “expresión de pasado perfectivo” en español. Es importante resaltar que las dos formas del pretérito perfecto de indicativo no son variantes de una misma variable en cualquier contexto, puesto que el perfecto compuesto presenta funciones particulares capaces de distinguirlo del perfecto simple, conforme discusiones presentadas posteriormente en este trabajo.

Redimensionando los debates teóricos sobre el carácter variable y mutable de las lenguas para el ámbito pedagógico, en el contexto de enseñanza de lenguas se ha hecho hincapié en las últimas décadas al tratamiento de las variaciones lingüísticas. En lo que concierne a las clases de Español como Lengua Extranjera (E/LE), Moreno Fernández (2000, p. 76) afirma:

[...] la respuesta a cualquier cuestión relacionada a lo que hay que enseñar o lo que no hay que enseñar pasa por tener en cuenta los usos lingüísticos que configuran la norma culta de una variedad lingüística, los usos de los hablantes cultos, instruidos, y prestigiosos de la comunidad cuya lengua se enseña y se aprende. Pero, ¿cuál puede ser la norma de referencia de una lengua extendida como lengua materna por cuatro continentes, oficial en una veintena de países y con modalidades sociales y dialectales muy diversas?

Para este autor, es necesario conocer más allá del origen del español o de las circunstancias geográficas, de modo a reconocer que esta lengua comparte en su esencia un modelo ortográfico, gramatical y semántico, que es difundido por las academias en un intento de estandarización. Añade que por mucho tiempo a esa estandarización del español se ha dedicado la Real Academia Española, basada esencialmente en el modelo lingüístico de España

---

<sup>3</sup> Original en portugués.

<sup>4</sup> A lo largo de este artículo, utilizaremos las siglas PPS y PPC.

– de la parte Norte, más específicamente. Eso explica la tradición que tiene España respecto a la producción de materiales para la enseñanza de su variedad y, también, el control de sus editoriales. Sin embargo, con la Asociación de Academias de la Lengua Española, las demás Academias Lingüísticas han participado de las decisiones que afectan a esa lengua, y eso contribuye a la enseñanza del español, pues: “la *norma culta* del español, la que ha de servir de modelo para la estandarización monocéntrica, y para la enseñanza, no es única, sino múltiple” (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p.77). Asimismo, afirma que no existe una comunidad de habla, en la que los hablantes con más prestigio deban servir de referencia exclusiva y obligatoria para todo el mundo hispánico.

En el momento de buscar un prototipo de lengua susceptible de ser utilizado como modelo en la enseñanza de español, se puede recurrir a dos parámetros principales: el geográfico y el social. [...] Pero al combinar ambos parámetros, simplificando mucho la realidad, podemos decir que en la enseñanza de español en el mundo se suelen manejar tres posibilidades prototípicas: el modelo del español de un solo lugar (Castilla), el modelo del español de cada zona principal y el modelo de los usos panhispánicos. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 79)

Teniendo en cuenta la enseñanza del español en escuelas brasileñas, de acuerdo con los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM), Línguas Estrangeiras*<sup>5</sup>, el examen de la complejidad de las manifestaciones evoca a la superación de los prejuicios de las identidades y provoca el respeto mutuo como medio de comprender el presente y construir el porvenir. Por eso, es de suma importancia que los alumnos brasileños tengan conocimiento de la existencia de distintas realizaciones del español, de modo a evitarse prejuicios hacia las variedades lingüísticas y hacia los pueblos que las utilizan.

En el ámbito educacional brasileño, la enseñanza del español ocurre de modo superficial, reduciendo el idioma a contenidos gramaticales, conforme estudio de Coan y Pontes (2013)<sup>6</sup>. En este contexto, poco se problematiza la variación lingüística en clases, sea por un frágil conocimiento sociolingüístico de los profesores sea por la expresiva publicación de materiales que retratan el español peninsular. Según Mollica (2007, p.09)<sup>7</sup> “todas las lenguas

---

<sup>5</sup> Original en portugués.

<sup>6</sup> Original en portugués.

<sup>7</sup>Cita original: Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas.

presentan un dinamismo inherente, lo que implica asumir que son heterogéneas”<sup>8</sup>; de ello la importancia de estudiar las variantes para que los alumnos tengan consciencia de la amplia diversidad lingüística de la lengua meta. Sin embargo, para que los alumnos las conozcan, el profesor debe presentárselas no como curiosidades, sino como inherentes al idioma de aprendizaje, poniendo de relieve su importancia también para el conocimiento de la cultura y de la identidad de los pueblos.

Según los PCN-EM (BRASIL, 2000, p.31)<sup>9</sup>, “la visión de mundo de cada pueblo cambia en función de varios factores y, consecuentemente, la lengua también sufre cambios para que pueda expresar las nuevas formas de mirar la realidad.<sup>10</sup>” Por ello, es necesaria la enseñanza de la lengua con objetivos comunicativos reales – uno de los factores que justifican nuestro trabajo con cuentos, ya que son textos auténticos<sup>11</sup> de la lengua y nos permiten ampliar el conocimiento de mundo de los estudiantes, de la historia y de la cultura del pueblo representado en las obras elegidas.

Para los PCN-EM (BRASIL, 2000, p. 27)<sup>12</sup>, una de las competencias y destrezas que debe ser desarrollada por los estudiantes de una lengua extranjera moderna se relaciona con la contextualización socio-cultural, de ahí, es necesario que los alumnos sepan distinguir las variantes lingüísticas, comprender en qué medida los enunciados reflejan la forma de ser, pensar, actuar y sentir de quien los produce.

Respecto a la heterogeneidad de la lengua española y su enseñanza al alumno brasileño, las *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (OCN-EM) argumentan sobre las maneras de enseñarse una lengua tan plural y sobre el papel del profesor en este contexto.

Es necesario acordarse de que, ante todo, ningún hablante de ninguna lengua conoce al fondo todas las variedades existentes. Cada profesor, sea porque es hablante nativo de cierta región sea porque eligió una variedad determinada, tiene “su” propia forma de expresión. [...] Es claro que el hecho de que el profesor emplee una variedad cualquiera no lo exime del deber de enseñar a los alumnos que existen otras, tan ricas y válidas como la usada por él, y,

---

<sup>8</sup> Traducción de nuestra responsabilidad.

<sup>9</sup>Cita original: A visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, consequentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade.

<sup>10</sup>Traducción de nuestra responsabilidad.

<sup>11</sup>Aportaremos en este artículo el concepto de texto auténtico presentado por Kramsch (1993), ya que se refiere a textos con un lenguaje no artificial prefabricado para la enseñanza de lenguas.

<sup>12</sup> Original en portugués.

dentro de lo posible, crear oportunidades de aproximación a ellas, deshaciendo estereotipos y prejuicios.<sup>13</sup> (BRASIL, 2005, p. 136)<sup>14</sup>

Constatamos, a partir de esta afirmación, que cabe al profesor no tratar la variedad lingüística como algo superficial, resumiendo las variedades a curiosidades. El conocimiento de las variedades hispano-hablantes posibilita la comprensión de la heterogeneidad que, según las OCN-EM (BRASIL, 2005)<sup>15</sup>, marca todas las culturas, pueblos, lenguas y lenguajes. Es necesario que los alumnos estén conscientes de la existencia de diversas variedades hispánicas, para que puedan elegir en su desempeño comunicativo aquella con la cual más se identifica.

### 3. El objeto de estudio: la multifuncionalidad del PPC en la enseñanza de E/LE

Con vistas a lo antes planteado sobre el uso de textos auténticos en una clase de español que considera el carácter heterogéneo de la lengua, interesa en este trabajo reflexionar sobre el aprovechamiento de los cuentos literarios para el abordaje de aspectos lingüísticos, tal como la expresión de pasado. Considerando la complejidad del pretérito perfecto compuesto castellano para estudiantes brasileños, es este el centro de los planteamientos que proponemos.

Tras investigar la variación diatópica entre pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto y la multifuncionalidad de esta última forma verbal – Oliveira (2007 y 2010, respectivamente)<sup>16</sup> –, la misma autora se dedica en su estudio de (2014)<sup>17</sup> a verificar cómo se presenta el multifuncional PPC en gramáticas y libros didácticos del español, destinados a aprendices brasileños.

Analizando dos gramáticas pedagógicas y dos libros didácticos, Oliveira (2014, p. 87)<sup>18</sup> plantea las siguientes cuestiones de investigación:

---

<sup>13</sup>Cita original: É preciso lembrar, antes de tudo, que nenhum falante de nenhuma língua conhece a fundo todas as variedades existentes. Cada professor, seja porque é falante nativo de dada região seja porque optou por uma variedade determinada, tem a “sua” própria forma de expressão. [...] É claro que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos.

<sup>14</sup>Traducción de nuestra responsabilidad.

<sup>15</sup>Original en portugués.

<sup>16</sup>Original en portugués.

<sup>17</sup>Original en portugués.

<sup>18</sup> Cita original: (i) Sendo amplamente discutida em estudos linguísticos como uma forma verbal complexa, os livros e gramáticas analisados dedicam seções especiais para o tratamento do pretérito perfeito composto? (ii) A polissemia observada em pesquisas do PPC a partir da língua em uso é considerada pelos materiais didáticos em análise? (iii) Os livros e gramáticas em questão apresentam um olhar contrastivo sobre os dois idiomas, problematizando aproximações e diferenças entre o português e o espanhol no que tange ao uso do PPC?

- (i) Con amplia discusión en estudios lingüísticos como una forma verbal compleja, ¿los libros y gramáticas analizados dedican apartados especiales al tratamiento del pretérito perfecto compuesto?
- (ii) ¿La polisemia observada en estudios del PPC a partir de la lengua en uso está contemplada en los materiales en análisis?
- (iii) ¿Los libros y gramáticas en consideración presentan una mirada contrastiva sobre el PPC portugués y el PPC español, problematizando distancias y acercamientos entre los dos idiomas?<sup>19</sup>

Los resultados del referido trabajo contestan positivamente las cuestiones (i) y (iii), y negativamente la cuestión (ii). En lo que concierne a la primera pregunta, tanto las gramáticas como los libros didácticos dedican mayor atención a la forma compuesta del pretérito perfecto de indicativo, lo que pone en evidencia que “para el aprendiz brasileño, esa puede no ser una forma verbal de simple comprensión, ya que no corresponde exactamente al pretérito perfecto compuesto del portugués”<sup>20</sup> (OLIVEIRA, 2014, p. 92)<sup>21</sup>.

En lo concerniente a la pregunta en (ii), la autora constata la tendencia a una simplificación didáctica en el tratamiento del PPC. Las gramáticas de Moreno y Eres Fernández (2007) y de Masip (2010), como también el libro didáctico de Martin (2007), reproducen la explicación clásica del perfecto compuesto como tiempo verbal que expresa un hecho pasado que se conecta al presente de la enunciación. En esta dirección, Martin (2007 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 89) expone que se utiliza el PPC “*con expresiones temporales que incluyen el presente (esta semana, hoy, nunca, siempre, etc.)*”. El segundo libro didáctico analizado – Osman *et al.* (2010) – considera la polisemia de esta forma verbal, considerando su funcionalidad en la expresión de “pasado reciente” y asociándola a contextos de frecuencia y de experiencia, en que la presencia de marcadores adverbiales como “*muchas veces*”/“*varias veces*” e “*ya*”/“*todavía no*” – indicando frecuencia y experiencia, respectivamente – podrían favorecer el uso del PPC. Importa destacar que la polisemia del PPC defendida por Oliveira (2010)<sup>22</sup> comprende diferentes funciones de esta forma verbal: continuidad – marcada por la duración o

<sup>19</sup> Traducción de nuestra responsabilidad.

<sup>20</sup> Cita original: para o aprendiz brasileiro, esta pode não ser uma forma verbal de simples compreensão, justamente por não ser exatamente equivalente ao pretérito perfeito composto português.

<sup>21</sup> Traducción de nuestra responsabilidad.

<sup>22</sup> Original en portugués.

la iteración; relevancia presente – marcada por la proximidad temporal, el resultado o la experiencia –; y perfectividad.

De modo a contestar a la última pregunta, Oliveira (2014, p. 87-92)<sup>23</sup> constata la mirada contrastiva entre el PPC portugués y el PPC español en los cuatro materiales examinados. El punto destacado por la autora es que los materiales coinciden en el interés por las diferencias, tal como la imposibilidad de expresar situaciones puntuales en portugués a partir del empleo del *pretérito perfeito composto*, conforme se ejemplifica a continuación:

Portugués: \**Desculpa pelo atraso. Não **tenho ouvido** o despertador.*

Español: Perdón por el retraso. No **he oído** el despertador.

Aunque sean expresivas las diferencias, es también posible identificar similitudes entre el PPC de las dos lenguas – punto ignorado en los materiales didácticos examinados por la autora. El pretérito perfecto compuesto castellano es una forma verbal cuyo empleo no se restringe a la expresión de pasado reciente. Como antes mencionado, el resultado, la experiencia, la duración, la iteración y la perfectividad son también funciones desempeñadas por esta forma polisémica. En este sentido, hay dos funciones que acercan el PPC del portugués brasileño al PPC castellano: la duración y la iteración, tal como se ejemplifica enseguida, a partir de lo que plantea Oliveira (2014):

Portugués (PPC duración): ***Tem sido** uma excelente aluna.*

Español (PPC duración): **Ha sido** una excelente alumna.

Portugués (PPC iteración): ***Tenho ido** ao parque com frequência.*

Español (PPC iteración): **He ido** al parque a menudo.

Por fin, cabe destacar que la semejanza ignorada por las gramáticas y libros en discusión es, en realidad, completamente negada en la gramática contrastiva de Moreno e Eres Fernández (2007). Para las autoras, “*en ningún caso [el perfecto compuesto] equivale al pretérito perfeito composto ya que este tiempo expresa hechos repetidos o continuos*” (MORENO y ERES FERNÁNDEZ, 2007, p. 231) – afirmación categórica que, según Oliveira (2014, p. 91)<sup>24</sup>, se

<sup>23</sup> Original en portugués.

<sup>24</sup> Original en portugués.

podría evitar, de modo a ofrecer a estudiantes y profesores explicaciones que consideren el carácter variable y mutable de la lengua.

#### **4. Los cuentos literarios como objeto de aprendizaje**

Considerando que uno de los objetivos de este trabajo es socializar una propuesta didáctica con base en cuentos, es importante mencionar la contribución de este género literario en la pedagogía de la lengua.

Los cuentos y las diferentes manifestaciones de la literatura configuran excelentes materiales para la enseñanza de lenguas, pues, como muestras auténticas, potencializan la comprensión y el estudio profundizado de diferentes niveles del lenguaje. Elegimos trabajar con cuentos por dos razones especiales: (i) la relevante conciliación entre literatura y aprendizaje de lengua; y (ii) la forma como se estructura este género, favoreciendo, en una dimensión relativamente corta, la expresión de pasado en su narrativa – factor importante teniendo en cuenta el espacio destinado a las clases de lenguas extranjeras en la Enseñanza Fundamental y la Secundaria.

Respecto al uso de obras literarias en el ámbito pedagógico, cabe mencionar que esta práctica se remonta a la Antigüedad Grecolatina. Desde aquella época hasta la presente, se utiliza, a partir de diferentes métodos y enfoques, el texto literario como un recurso didáctico para la enseñanza de lenguas materna y extranjera. Hay que aclarar que a lo largo del tiempo el objetivo de la enseñanza de una segunda lengua fue cambiando y con ella el uso de estos textos en las clases de idiomas. El objetivo, según Sitman y Lerner (1996, p. 227), “consistía en que el alumno fuera capaz de leer grandes obras de la literatura de la lengua en cuestión en su idioma original”. Es decir, el método esencial era la mimesis, que consiste en la imitación o representación, elementos estos importantes en la filosofía de Aristóteles y Platón. Pero, con el surgimiento de otros métodos, hubo la discusión respecto a la potencialidad del texto literario en el aula y los pros y contras de la inclusión de la literatura en la enseñanza de lenguas.

De acuerdo con Sitman y Lerner (1996, p. 227), el texto literario puede “desarrollar la conciencia y la apreciación del uso del lenguaje en sus distintas manifestaciones, ya que presenta el lenguaje en un contexto auténtico, en registros y dialectos variados, encuadrado dentro de un marco social”. A través de la literatura, podemos aproximar el alumno a una dada lengua, a las variaciones a ella inherentes y a su cultura. Sin embargo, la elección del texto es

de suma importancia, de modo a evitarse que la lectura y las propuestas didácticas sugeridas no resulten demasíadamente complejas a los aprendices.

Vale resaltar que tales textos no deben ser subutilizados en las clases de lenguas extranjeras, reduciéndolos a meras materialidades lingüísticas a partir de las cuales se problematizan exclusivamente los aspectos estructurales de la lengua. Es importante sobre todo valorar las características de las obras literarias y sus contribuciones histórico-culturales.

Por otro lado, no se puede ignorar la realidad que experimentamos los profesores de Español como Lengua Extranjera, como la reducida carga horaria y la dificultad en adecuar el uso de los textos a lo que nos piden los currículos de los centros de lenguas y de las escuelas. Sin embargo, en este contexto real, es posible beneficiarse de las potencialidades de estos textos, de modo a invitar a los estudiantes a la lectura de diferentes géneros textuales y promover el uso de la lengua extranjera en distintas situaciones de uso, como aducen Sanz (2006, p. 18) y Souza (2008, p.23)<sup>25</sup>.

Con este fin, argumentamos a favor de la práctica pedagógica con base en obras literarias como los cuentos, que, como ejemplares de la lengua, nos posibilitan vislumbrar y aprender usos compartidos por determinados grupos sociales, usos que reflejan la norma social y no simplemente la norma tradicional. Respecto a esta perspectiva, Sánchez Lobato (1994, p. 237) destaca que:

En la manifestación escrita es más factible, por su reflexión, reconocer la norma del sistema de la lengua, la norma (valor sociocultural) que cohesiona todo el sistema español. Y por ende reconocer, asimismo, las principales variantes sociolingüísticas tanto desde la perspectiva diatópica como diastrática.

Tales constataciones implican al profesor en una elección cuidada y coherente de los cuentos, en que se manifiesten las diferentes normas sociales – en términos de Coseriu (1952) – es decir, las diferentes variedades del español a depender del contexto geográfico y de los grupos sociales que representan. El uso de cuentos apropiados a los niveles, edad e intereses de los estudiantes puede acercarnos a un contexto real, rico en registros y dialectos variados, posibilitando el interés de los alumnos por el uso efectivo de la lengua.

---

<sup>25</sup> Original en portugués.

## 5. La reflexión didáctica: el pretérito perfecto compuesto en cuentos hispano-americanos

### 5.1. Contextualización

Las lecturas base de la actividad propuesta son los cuentos *La nieve*, de la obra *Llamadas Telefónicas* del autor chileno Roberto Bolaño, y *Sólo vine a hablar por teléfono*, de la obra *Doce Cuentos Peregrinos* del autor colombiano Gabriel García Márquez. Con especial interés sobre las diferentes realizaciones del pretérito perfecto compuesto español – forma verbal multifuncional y con distribución de frecuencia de uso distinta en las diversas regiones hispano-hablantes, conforme Oliveira (2007; 2010; 2014) – se busca comprender la variación en los usos del pretérito perfecto compuesto, teniendo en cuenta lo que sugieren documentos oficiales direccionados a la enseñanza: considerar la heterogeneidad lingüística y cultural del mundo hispánico en la enseñanza del español y estimular la reflexión sobre ese fenómeno (BRASIL, 2005, p.136).

Por su carácter entretenedor, los dos cuentos seleccionados para esta actividad son obras literarias pertinentes para el trabajo con estudiantes de la primaria y de la secundaria.

El cuento *La nieve* reúne acción, romanticismos, suspense y tragedia. La historia es narrada en primera persona por el personaje principal, Rogelio Estrada, y se emplaza en un bar. Rogelio Estrada narra la migración con su familia de Chile a Rusia, a causa del Golpe de Estado. En Rusia, empieza a trabajar para Misha Pavlov, el jefe de un grupo de la mafia. El oficio de Estrada era contactar a chicas deportivas para Pavlov. El clímax del enredo se da cuando Rogelio se enamora de una de las chicas deseadas por su patrón, la deportista Natalia Mijailovna. El enredo se desarrolla con un triángulo amoroso entre Rogelio, Natalia y Misha, a escondidas de este último, el cual, por fin, es asesinado por su empleado y amante de su novia.

El cuento *Sólo vine a hablar por teléfono*, por el efecto de verosimilitud que crea, haz con que el lector considere la posibilidad de acontecimiento de los hechos. La narrativa cuenta la historia de María de la Luz Cervantes, cuyo coche se estropea cuando regresaba de un viaje a casa de sus padres. En la ocasión, María sube a un autobús que llevaba locas a un sanatorio, y se duerme en el trayecto. Al bajarse se da cuenta de que está en ese hospital y va en búsqueda de un teléfono. Sin embargo, una de las supervisoras cree que ella está loca y de ahí empieza el penar del personaje principal.

Elegimos estas obras debido a los siguientes criterios básicos: (i) su lectura relativamente simple; (ii) la sencillez de la temática; (iii) la adecuación entre su extensión y el

tiempo normalmente destinado a clases de lenguas (45 minutos semanales, aproximadamente) y (iv) las diferentes procedencias de sus autores, representando, de cierta manera, distintas variedades hispano-hablantes – en atención a lo que postulan documentos oficiales como PCN-EM y OCN-EM respecto a la importancia de que las clases de lenguas consideren la heterogeneidad lingüística y cultural, conforme discusión que se presenta en la sección 1 de este trabajo.

Importa destacar la pertinencia del trabajo con textos auténticos, representativos de zonas dialectales distintas, considerando la atestada y expresiva presencia de la variedad peninsular en los libros didácticos que les llegan a los profesores. De acuerdo con Pontes (2009), Bugel (1998) y Kraviski (2007)<sup>26</sup>, cuando estos manuales hacen referencia a las variedades del español americano, las presentan como curiosidad y de forma relativamente superficial.

En lo concerniente a nuestro objeto de interés – el uso del pretérito perfecto compuesto –, esa preferencia por una variedad en detrimento de tantas otras es una cuestión problemática, considerando el diferente comportamiento de esta forma verbal en el mundo hispánico. Sobre ese tema, diferentes estudios interesados en la variación motivada por factores sociales, como grupo etario, nivel de estudios y zona dialectal de los hablantes, tratan de la diferencia en la frecuencia de uso de formas verbales usuales en la expresión de pasado, como *canté* y *he cantado* – pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto, respectivamente, y las diferencias funcionales de la forma verbal compleja *he cantado* (DONNI DE MIRANDE, 1992; HOWE; SCHWENTER, 2003; 2008<sup>27</sup>; KEMPAS, 2006; 2008; OLIVEIRA, 2007, entre otros).

Esta diferencia de uso, motivada por factores diversos y bastante difundida por estudios que se dedican a la variación diatópica, justifica el dimensionamiento de la reflexión teórica a la práctica docente. En la sección a continuación presentamos la propuesta didáctica diseñada y junto analizamos algunas ocurrencias del pretérito perfecto compuesto en las muestras del español colombiano y chileno. Por conveniencia, también se propone, en ciertas ocasiones, la discusión referente al pretérito perfecto simple, ya que la explicación didáctica de esas formas verbales suele conjugarse.

---

<sup>26</sup> Original en portugués.

<sup>27</sup> Original en inglés.

## 5.2. La expresión de pasado en los cuentos

El público a quien se destina la propuesta diseñada son alumnos de los niveles de enseñanza intermedio y avanzado. Para el desarrollo de la propuesta, se prevén dos clases de aproximadamente 45 minutos. Para no exceder el tiempo previsto, es necesario que en una clase previa el profesor organice el grande grupo en dos equipos, destinándoles cuentos distintos para lectura, considerando los dos cuentos indicados en esta propuesta. En la clase destinada a la fase 1 de la actividad, el profesor conduce cada una de las etapas presentadas en el cuadro a continuación:

1. El profesor elige a un representante del grupo 1 pidiéndole que presente el título de su cuento a los estudiantes del grupo 2.
2. Con base en el título del cuento, el grupo 2 debe hacer deducciones sobre el contenido de la obra, presentando sus hipótesis, describiendo sus personajes, el espacio físico y temporal, hablando sobre los sucesos previstos, entre otras tentativas de adivinación.
3. Tras la presentación de las conjeturas, algunos voluntarios del grupo 1 deberán presentar el cuento a partir de dramatizaciones, en las cuales será frecuente el empleo de formas verbales de pasado.
3. Es posible reforzar la práctica de la expresión de pasado a partir del contraste discutido por los grupos entre el cuento idealizado y el cuento auténtico.
4. Concluida la discusión sobre el cuento del grupo 1, se recomienza la actividad a partir del cuento del grupo 2.

Con esta actividad de lectura, se estimula a que los alumnos concilien literatura y aprendizaje de lengua extranjera, creando además un contexto lúdico e instigador para la práctica oral. El profesor debe estar atento a la participación de todos los estudiantes, estimulando, cuando necesario, a los más tímidos.

En lo concerniente a la práctica del fenómeno gramatical, cabe al profesor la atención a la forma como los estudiantes expresan la noción de pasado en español, haciendo apuntes sobre cuestiones pertinentes, como: usos que distinguen el desempeño oral del texto original; empleo del pretérito perfecto compuesto – forma de baja frecuencia en la lengua materna de los estudiantes (el portugués, en nuestro caso)<sup>28</sup>; contextos en que los estudiantes emplean el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto; entre otros. Determinados contextos pueden favorecer el pretérito imperfecto, otros, las formas perfectivas, por ejemplo. Desvíos morfológicos pueden ser corregidos posteriormente, a partir de un *feedback* general.

<sup>28</sup> Conforme Barbosa (2003; 2008).

En la fase 2 de la actividad, segunda clase<sup>29</sup>, con base en los cuentos y en lo apuntado en la clase anterior, el profesor discute con los estudiantes ciertos empleos que distancian el texto original de los fragmentos dramatizados en la primera fase de la actividad, reflexionando sobre cuestiones como: (i) las distancias y similitudes entre la lengua materna y la lengua-meta en lo que concierne a la expresión de pasado; (ii) la diferencia interna en el español, comparando los dos cuentos. (iii) la frecuencia de empleos de formas como *fue* y *ha sido* (formas simple y compuesta del pretérito perfecto, por ejemplo); y (iv) los distintos valores del pretérito perfecto compuesto español, lo que lo difiere del prácticamente monosémico pretérito perfecto compuesto portugués por su uso restringido a contextos de duración e iteración en este último idioma, conforme discute Oliveira (2014). Intentamos contribuir para esta tarea del profesor trayendo el análisis de algunos datos del fenómeno de nuestro interés.

(1) “Mi infancia fue feliz y no tiene nada que ver con lo que después **ha sido** mi vida [...]” (La nieve - Roberto Bolaño)

En la literatura destinada a la pedagogía del español, es usual concebir el pretérito perfecto compuesto como forma verbal que indica acciones o situaciones ocurridas en un período de tiempo que llega hasta el presente – tema discutido en secciones anteriores. El dato en (1) parece ser un buen ejemplo de este uso reconocido por los libros y gramáticas citados en el apartado 2, puesto que la acción aún perdura en la zona temporal actual del hablante (PPC con valor durativo). En clase, el profesor puede explorar este dato para comparar el PPC del portugués y del español, mostrando que, en ambos idiomas, esa forma verbal es capaz de indicar duración. Sin embargo, aunque las construcciones “*o que tem sido minha vida ...*” y “lo que ha sido mi vida” sean posibles en portugués y en español, respectivamente, el contexto en (1) favorecería el empleo del pretérito perfecto simple en portugués, ajustando, además, la elección verbal – “*o que minha vida se tornou*” –, posiblemente por la restricción impuesta por el adverbio “después”.

A la mirada sobre el PPC durativo, puede acompañar el análisis del valor puntual del pretérito perfecto simple, tal como ilustra la ocurrencia de la forma “quedaron” presente en el dato en (2):

---

<sup>29</sup> Conforme nuestro tiempo previsto. No obstante, el tiempo se ajusta de acuerdo con cada realidad.

(2) “[...] el mejor amigo que **he tenido** si descuento a los de la patota de Santiago, que **se quedaron** allá y a los que probablemente no voy a ver [...]” (La nieve - Roberto Bolaño)

Además de la cuestión temporal – la perspectiva de que el individuo sigue siendo el mejor amigo del hablante –, es necesario considerar la perspectiva psicológica señalada por Gómez Torrego (2005, p.150). Para este autor, en ciertas situaciones, la situación expresa por el PPC no necesariamente contempla el momento presente de la situación, sino la afectividad sentida por el hablante. En (2), la actualidad de la situación puede ser efectiva o simplemente concebida. De esta manera, se sugiere que se problematice con los alumnos que la relevancia presente de la situación – de que suelen tratar los materiales didácticos – puede darse por el contexto temporal interpretado tanto semántica como pragmáticamente, es decir, por la intencionalidad en la comunicación, por la situación comunicativa – perspectivas muchas veces ignoradas por libros didácticos.

A causa de su multifuncionalidad y de la diferencia de uso en el español y el portugués de Brasil, el pretérito perfecto compuesto es una forma verbal compleja para estudiantes brasileños. Anteriormente, discutimos un valor funcional del PPC que acerca los dos idiomas – el valor durativo –, aunque el contexto sintáctico parece favorecer o restringir el empleo de esta forma verbal en las lenguas de que trata este artículo. A continuación, ejemplificamos, a partir de datos de los cuentos, valores del PPC español no verificados en el PPC portugués.

(3) “[...] Los gustos de Pavlov eran eclécticos, como suele decirse, ¿verdad? Yo, con franqueza, sólo **he leído** a Bulgákov y lo **leí** por amor a Natalia, del resto no tengo ni idea, no soy hombre de lecturas, eso se nota.” (La nieve - Roberto Bolaño).

Aunque nuestro interés sea la forma compleja del pretérito perfecto (*he leído*), creemos necesario analizar, en este ejemplo, el empleo del pretérito perfecto simple (*leí*). Este dado es bastante pertinente para el contraste entre el PPS y el PPC, pues en un contexto relativamente próximo, el estudiante puede observar la funcionalidad de las dos formas del pretérito perfecto castellano. Seguramente, para el estudiante no sería ningún lío comprender el empleo de la forma simple *leí*, puesto que en su lengua materna lo diría de la misma manera – “... o li por

*amor a Natalia*”<sup>30</sup>. No obstante, al considerar la traducción del contexto en que se emplea la forma compuesta, el aprendiz se daría cuenta que el PPC portugués no funcionaría en este caso, por tratarse de un PPC experiencial – en algún momento de su vida, el personaje experimentó la situación presentada por el verbo “*he leído*”. Importa destacar que la función experiencial indica la tercera etapa de gramaticalización del PPC; etapa ya alcanzada por muchas variedades del español, superada por el francés y todavía no alcanzada por el portugués de Brasil. En este último idioma, el PPC se encuentra en la etapa dos del proceso de gramaticalización, restringiéndose a contextos de continuidad (durativa o iterativa), como señalan Barbosa (2003; 2008)<sup>31</sup> y Olivera (2010).

En la secuencia de este análisis, lanzamos la mirada al español colombiano, con base en el cuento del escritor colombiano Gabriel García Márquez – *Solo vine a hablar por teléfono*.

(4) “Al cuarto día le contestó una andaluza que sólo iba a hacer la limpieza. <<el señorito **se ha ido**>>, le dijo, con suficiente vaguedad para enloquecerlo.” (Sólo vine a hablar por teléfono - Gabriel García Márquez)

Como se puede observar, el contexto de uso en (4) es un poco distinto de los demás debido a la presencia del discurso directo que precede el verbo “dijo”, este conjugado en pretérito perfecto simple. Se puede plantear algunas reflexiones acerca del empleo del PPC “ha ido” en este contexto, a depender del nivel de aprendizaje y de competencia metalingüística de los estudiantes. Una de las explicaciones posibles para el empleo del PPC en dicho contexto es la relevancia presente de la situación, marcada o por su proximidad temporal en relación al momento del habla o por su carácter resultativo. Con base en lo que plantea Gutiérrez Araus (1997, p.27), entre otros autores, se puede interpretar la situación “el señorito se ha ido” como un contexto de ante-presente, puesto que la acción de irse, a pesar de ocurrir en un tiempo anterior a la acción que se transcurre, está centrada en el presente de la enunciación expresa en forma de discurso directo. En este sentido es pertinente que el profesor aproveche datos como estos para considerar las implicaciones estructurales y discursivas en el empleo de los discursos directo e indirecto. Además, es necesario no pasar de largo la diferencia temporal entre los

---

<sup>30</sup> Considerando la norma estándar respecto al empleo del clítico “o”, ya que en la lengua en uso (coloquial y culta) es común en el portugués de Brasil el empleo del pronombre personal “*ele*” en contextos sintácticos como este, o simplemente el apagamiento del pronombre complemento.

<sup>31</sup> Original en portugués.

verbos “ha ido” y “dijo”, ya que en portugués se expresarían ambas situaciones a partir del empleo del pretérito perfecto simple (*foi e disse*).

Pasemos a otras ocurrencias del PPC en la muestra colombiana.

(5) \_ Feliz de que al fin hayas venido, conejo – dijo ella –, Esto **ha sido** la muerte.”  
(Sólo vine a hablar por teléfono - Gabriel García Márquez)

(6) \_ Ya no sé cuántos días llevo aquí, o meses o años, pero sé que cada uno **ha sido** peor que el otro – dijo, y suspiró con el alma –: Creo que nunca volveré a ser la misma. (Sólo vine a hablar por teléfono - Gabriel García Márquez)

Trabajamos con los datos en (5) y (6) en conjunto por la semejanza del uso. Se puede justificar el empleo del pretérito perfecto compuesto en (5) por la intención del hablante en destacar la situación como algo duradero, que se extiende hasta el momento de la llegada de su interlocutor y que coincide con el momento del habla. En este mismo dato es posible observar la perspectiva psicológica descrita por Gómez Torrego (2005, p.150), puesto la evidente afectividad del personaje. Constatamos que María atribuye todo lo que ha vivido como sinónimo de muerte, o sea, hay el pesar, el sentimiento de tristeza relacionado a lo que ha sido todo lo que ella ha vivido en el sanatorio. Para explorar este fragmento del cuento, el docente puede pedir a los estudiantes que se imaginen presos por engaño en un sanatorio, cuestionándoles sobre posibles sentimientos y sensaciones experimentados en el periodo de hospitalización. De ahí, sería conveniente mostrarles a los estudiantes que en la expresión de situaciones que se extienden hasta el momento del habla se puede emplear en español y en portugués la forma compuesta del pretérito perfecto de indicativo – “Esto **ha sido** la muerte” y “*Isso tem sido a morte*”.

El dato en (6) se acerca considerablemente al dato inmediatamente anterior, puesto que “ha sido” también sugiere una lectura que contempla el momento del habla. Es necesario destacar que la propia semántica del verbo *ser* – verbo del tipo estado – contribuye para la interpretación de algo no-puntual. Además, al verbo le anteceden expresiones capaces de extender la situación: “no sé cuántos días... o meses o años”. Sin embargo, hay que destacar una pequeña diferencia entre la situación “ha sido” en las ocurrencias en (5) y en (6), lo que Oliveira (2010, p.133) trata como sub-funciones del Aspecto Continuativo: la duración y la iteración. El PPC en (5) señala una situación durativa, que no permite la fragmentación de fases. El PPC en (6), por otro lado, parece indicar una situación que se repite, o sea, iterativa: “cada

día ha sido peor que el otro”. Considerando que el PPC español y el portugués no se distinguen en cualquier contexto, conforme defiende Oliveira (2014, p. 88), es importante llamar la atención del estudiante no solo a las diferencias, sino también a las similitudes. Todavía en (6) sería completamente aceptable la traducción de “cada uno **ha sido** peor que el otro” para “*cada um **tem sido** pior que o outro*”.

Por nuestro breve análisis, sugerimos que el profesor debata con sus alumnos sobre las motivaciones para el empleo de las dos formas del pretérito perfecto de indicativo en las muestras consideradas, problematizando las funciones de la forma verbal compleja – el perfecto compuesto – en los cuentos seleccionados. Este tipo de actividad es una tentativa de no ignorarse el uso variable de la lengua, intentando no reproducir el modelo mono-dialectal implantado por algunos materiales didácticos.

## 6. Consideraciones finales

A partir del trabajo socializado, traemos a luz la variación en el uso de las formas del pretérito perfecto de indicativo castellano, redimensionando la reflexión teórica a la práctica docente. Conforme se ha discutido exhaustivamente en los estudios lingüísticos, el empleo del pretérito perfecto compuesto – forma verbal compleja a que dedicamos atención especial – no se restringe a lo que postula la norma gramatical y prescriptiva. Se trata de un tiempo verbal multifuncional, sujeto a la variación motivada por factores pragmáticos y discursivos.

Aunque las gramáticas tradicionales enseñen este tema desde una perspectiva formal y simplificadora, es necesario que el profesor y autores de libros didácticos consideren el contexto comunicativo, es decir, el uso efectivo de la lengua, pues es en él que las formas lingüísticas se hallan integradas.

## Referencias

BARBOSA, J. B. **Os tempos do pretérito no português brasileiro**: perfeito simples e perfeito composto. Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 2003.

BARBOSA, J. B. **Tenho feito/fiz a tese**: uma proposta de caracterização do pretérito perfeito do português. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 2008. Disponible en: [http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica\\_lingua\\_portuguesa/1376.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/1376.pdf). Accesado en marzo de 2015.

BOLAÑO, R. La nieve. **In: Llamadas telefónicas**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2005. Disponible en: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Accesado en marzo de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Parâmetros Curriculares para o ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponible en: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Accesado en marzo de 2015.

BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo**: quem ensina qual variante a quem? Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1998.

COAN, M.; PONTES, V. O. Variedades linguísticas e o ensino de espanhol no Brasil. **Revista Trama**, n.18, p.179-191, 2013. Disponible en: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/8252/6079>. Accesado en mayo de 2015.

COSERIU, E. Norma y habla. **Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias**. Montevideo, año VI, n. 9, 1952.

DONNI DE MIRANDE, N. El sistema verbal en el español de Argentina: rasgos de unidad y de diferenciación dialectal. **Revista de filología hispánica**, n. 72, p. 655-670, 1992. Disponible en: <http://xn--revistadefilologiaespaola-uoc.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/viewFile/587/655>. Accesado en mayo de 2015.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. Sólo viene a hablar por teléfono. **In: Doce cuentos peregrinos**. 17ª edición. Buenos Aires: Debolsillo, 2010.

GÓMEZ TORREGO, L. **Gramática didáctica del español**. São Paulo: Ediciones SM, 2005.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. **Formas temporales del pasado en indicativo**. Madrid: Arcolibros, 1997.

HOWE, C.; SCHWENTER, S. A. Present perfect for preterite across Spanish dialects. **Penn Working Papers in Linguistics**, n. 9, p. 61-75, 2003. Disponible en: <http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1453&context=pwpl>. Accesado en mayo de 2015.

HOWE, C.; SCHWENTER, S. A. Variable constraints on past reference in dialects of Spanish. In: WESTMORELAND, Maurice; THOMAS, Juan A. (ed). **Selected proceedings of the 4th Workshop on Spanish Sociolinguistics**. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2008, p. 100-109. Disponible en: [http://www.researchgate.net/publication/266270025\\_Variable\\_Constraints\\_on\\_Past\\_Reference\\_in\\_Dialects\\_of\\_Spanish](http://www.researchgate.net/publication/266270025_Variable_Constraints_on_Past_Reference_in_Dialects_of_Spanish). Accesado en mayo de 2015.

KEMPAS, I. **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. Helsinki: Universidad de Helsinki, 2006. Disponible en: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19258/estudios.pdf?sequence=2>. Accesado en abril de 2015.

KEMPAS, I. El pretérito perfecto compuesto y los contextos prehodiernales. In: CARRASCO GUTIÉRREZ (ed.). **Tiempos compuestos y formas verbales complejas**. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2008, p. 231-273.

KRAMSH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAVISKI, E. R. A. **Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2007.

MARTIN, I. R. **Espanhol Série Brasil**. 1ª ed., São Paulo, Ática, 2007.

MASIP, V. **Gramática española para brasileños**. 1ª ed., São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2007, p. 09-14.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **¿Qué español enseñar?** Madrid: Arco Libro, 2000.

MORENO, C.; ERES FERNÁNDEZ, G. **Gramática contrastiva del español para brasileños**. 1ª ed., Madrid, SGEL, 2007.

OLIVEIRA, L. C. de. O Multifuncional pretérito perfeito composto espanhol em materiais didáticos. **Revista Calidoscópico**, vol 12, nº 01, jan/abril, 2014, p. 86-93. Disponible en: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.121.09>. Accesado en abril de 2015.

OLIVEIRA, L. C. de. “He vivido” y “tenho vivido”: funciones y trayectorias de cambio del perfecto compuesto español y portugués. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, 2011, n. 21, p. 60-80.

OLIVEIRA, L. C. de. **Estágio da gramaticalização do pretérito perfeito composto do espanhol escrito de sete capitais hispano-falantes**. Tese de doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2010. Disponible em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93601/286499.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Accesado em marzo de 2015.

OLIVEIRA, L. C. de. **As duas formas do pretérito perfeito: análise de corpus**. Dissertação de mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2007.

Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89840/239927.pdf?sequence=1>.  
Acessado em abril de 2015.

OSMAN, S.; ELIAS, N.; REIS, P.; IZQUIERDO, S.; VALVERDE, J. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**. 1ª ed., São Paulo, Macmillan, vol. 2, 2010.

PONTES, V. O. **As categorias verbais tempo, aspecto e modalidade em livros didáticos de língua portuguesa e língua espanhola: uma análise contrastiva**. Monografia de Especialização. Curso de Especialização em Linguística Aplicada. Faculdade 7 de Setembro: Fortaleza, 2009.

SÁNCHEZ LOBATO, J. Modelos de uso de lengua en la literatura actual: la lengua desde la enseñanza. En: **Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera**, Salvador Montesa Peydró y Pedro Gomis Blanco (Eds.), ASELE, Málaga, 1994, p. 235-246.

SANZ, M. P. **Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto**. Madrid: Editorial BELMONTE, 2006.

SITMAN, R. LERNER I. Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera, Tendencias actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera. Congreso internacional de Asele. **Actas del Congreso Internacional de ASELE**. Málaga. Asele, vol. 5, 1996, p. 227-233.

SOUZA, L. J. C. R. S. **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza, 2008.

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolinguística**. 7ª. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

Artigo recebido em: 17.11.2015

Artigo aprovado em: 12.05.2016