



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

Departamento de Lengua Española

TESIS DOCTORAL

*El pretérito perfecto simple y compuesto en el ámbito de
la enseñanza secundaria en Italia*

Autora: Chiara Valente

Directora: Dra. Profesora Carmen Quijada Van den Berghe

SALAMANCA 2021

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PREFACIO.....	- 9 -
INTRODUCCIÓN	- 10 -
CAPÍTULO 1 – OBJETIVOS.....	- 19 -
1.1 PRIMER OBJETIVO: VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y GEOGRÁFICA	- 20 -
1.1.1 <i>Delinear la oposición PS-PC en el italiano actual y averiguar posibles diferencias diatópicas</i>	- 20 -
1.1.2 <i>Proponer una clasificación de las variedades de italiano según el reparto PS-PC en comparación con las clasificaciones de las variedades de español</i>	- 23 -
1.2 SEGUNDO OBJETIVO: ACTITUDES LINGÜÍSTICAS Y PERCEPCIÓN DE LA NORMA EN LA ENSEÑANZA	- 23 -
1.2.1 <i>Averiguar la percepción de la norma en relación con la oposición PS/PC en español y actitudes de los autores de manuales y gramáticas para itálofonos</i>	- 24 -
1.2.2 <i>Averiguar la percepción de la norma en relación con la oposición PS-PC en español y actitudes de los docentes</i>	- 29 -
1.3 TERCER OBJETIVO: LA INTERLENGUA DE LOS APRENDIENTES ITALÓFONOS Y EL USO DEL PS Y PC EN ESPAÑOL, EN RELACIÓN CON LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y LA ENSEÑANZA.....	- 30 -
CAPÍTULO 2 – VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA	- 31 -
2.1 VARIACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ITALIANO	- 34 -
2.1.1 <i>Lengua y variación diatópica</i>	- 38 -
2.1.2 <i>Italiano neoestándar o variedad regional culta media</i>	- 44 -
2.2 VARIACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL	- 51 -
2.2.1 <i>Variación diatópica del español</i>	- 51 -
2.2.2 <i>Lengua estándar e hispanidad</i>	- 57 -
2.3 LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA EN ITALIA	- 60 -
2.3.1 <i>La variación del italiano en la pedagogía lingüística</i>	- 60 -
2.3.2 <i>La variación del español en la enseñanza de ELE en Italia</i>	- 66 -
2.4 LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA ESPAÑOL/ITALIANO	- 72 -
CAPÍTULO 3 – LA FORMA COMPUESTA DEL PRETÉRITO PERFECTO Y SU CONTRASTE CON LA FORMA SIMPLE.....	- 78 -
3.1 CONTRASTE PS/PC: LÍNEAS TEÓRICAS.....	- 78 -
3.1.1 <i>El sistema temporal de los verbos: tiempo, aspecto y acción</i>	- 79 -
3.1.1.1 El tiempo y la colocación de la situación denotada por el verbo en el eje temporal	- 81 -
3.1.1.2 El aspecto y las características accionales.	- 87 -
3.1.2 <i>PS y PC: características tempo-aspectuales</i>	- 99 -
3.1.2.1 Dominio tempo-aspectual del PS.....	- 99 -
3.1.2.2 Dominio tempo-aspectual del PC	- 100 -
3.1.2.3 Ámbitos de oposición PS-PC y la relevancia actual de la forma compuesta.....	- 111 -
3.2 REVISIÓN HISTÓRICA: FORMACIÓN DEL PC Y SU DESARROLLO FUNCIONAL EN LAS LENGUAS ROMÁNICAS.....	- 118 -
3.2.1 <i>El cambio lingüístico</i>	- 120 -
3.2.2 <i>Los procesos de gramaticalización y de reanálisis</i>	- 127 -
3.2.2.1 Primera fase: auxiliarización y composición del PC	- 133 -
3.2.2.2 Segunda fase: desarrollo semántico y funcional del PC	- 147 -
3.3 CONTRASTE PS/PC EN LA GEOGRAFÍA DEL ITALIANO	- 156 -
3.4 CONTRASTE PS/PC EN LA GEOGRAFÍA DEL ESPAÑOL.....	- 164 -
3.4.1 <i>Las variedades conservadoras (B1a y B1b)</i>	- 171 -
3.4.2 <i>Las variedades “normativas” (A2 y A1)</i>	- 174 -
3.4.3 <i>Las variedades innovadoras (B2)</i>	- 178 -
CAPÍTULO 4 – METODOLOGÍA.....	- 181 -
4.1 DESCRIPCIÓN EMPÍRICA Y TÉCNICAS DE EXTRACCIÓN DE DATOS EN LA ENCUESTA	- 184 -
4.1.1 <i>Los medios</i>	- 184 -
4.1.1.1 Presentación de los ítems en italiano y español del cuestionario A.....	- 187 -

4.1.1.2	Presentación de los ítems en italiano del cuestionario B	- 191 -
4.1.1.3	Presentación de los ítems de reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A.....	- 196 -
4.1.1.4	Presentación de los ítems de reflexión metalingüística del cuestionario B	- 197 -
4.1.2	<i>Las fuentes</i>	- 203 -
4.1.2.1	Representatividad de la muestra y el contexto escolar	- 205 -
4.1.2.2	El criterio geográfico	- 208 -
4.1.3	<i>Los instrumentos de análisis</i>	- 214 -
4.2	METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE MANUALES DIDÁCTICOS Y GRAMÁTICAS	- 221 -
4.2.1	<i>Análisis de la variedad diatópica</i>	- 223 -
4.2.1.1	Paratextos y presentación de la obra.....	- 224 -
4.2.1.2	Análisis lingüístico: el léxico.....	- 225 -
4.2.1.3	Análisis lingüístico: la morfosintaxis.....	- 228 -
4.2.2	<i>Análisis de la presentación de las formas verbales PS y PC</i>	- 229 -
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS Y DISCUSIÓN		- 232 -
5.1	REPARTO PS-PC EN EL ITALIANO ACTUAL.....	- 232 -
5.1.1	<i>Objetivo (1A)</i>	- 232 -
5.1.1.1	Análisis italiano del cuestionario A	- 232 -
5.1.1.2	Análisis italiano del cuestionario B	- 238 -
5.1.1.3	Análisis de la reflexión metalingüística	- 251 -
5.1.1.4	Conclusiones parciales	- 259 -
5.1.2	<i>Objetivo (1B)</i>	- 267 -
5.1.2.1	Análisis italiano del cuestionario A y diferencias diatópicas	- 267 -
5.1.2.2	Análisis italiano del cuestionario B y diferencias diatópicas.....	- 271 -
5.1.2.3	Análisis de reflexión metalingüística y diferencias diatópicas	- 274 -
5.1.2.4	Conclusiones parciales	- 279 -
5.1.3	<i>Objetivo (1C)</i>	- 282 -
5.2	ANÁLISIS DE LOS MANUALES Y GRAMÁTICAS Y PERCEPCIÓN NORMATIVA DE LOS DOCENTES	- 287 -
5.2.1	<i>Objetivo (2A)</i>	- 288 -
5.2.1.1	Paratextos y presentaciones: los propósitos declarados de las obras didácticas	- 289 -
5.2.1.2	Análisis lingüístico: el léxico	- 291 -
5.2.1.3	Análisis lingüístico: las estructuras gramaticales.....	- 298 -
5.2.1.4	Conclusiones parciales	- 303 -
5.2.2	<i>Objetivo (2B)</i>	- 306 -
5.2.2.1	Análisis de las unidades sobre PS y PC	- 307 -
5.2.2.2	Funciones atribuidas al PS	- 316 -
5.2.2.3	Funciones atribuidas al PC.....	- 321 -
5.2.2.4	Análisis de los ítems en PS y PC propuestos como ejemplos.....	- 325 -
5.2.2.5	Análisis de los marcadores temporales	- 332 -
5.2.2.6	Conclusiones parciales	- 338 -
5.2.3	<i>Objetivo (2C)</i>	- 342 -
5.2.3.1	Análisis español del cuestionario A	- 342 -
5.2.3.2	Análisis de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A	- 350 -
5.2.3.3	Conclusiones parciales	- 361 -
5.3	ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA DE LOS APRENDIENTES ITALIANOS DE ELE.....	- 362 -
5.3.1	<i>Objetivo (3A)</i>	- 363 -
5.3.2	<i>Objetivo (3B)</i>	- 369 -
5.3.3	<i>Conclusiones parciales</i>	- 372 -
CAPÍTULO 6 - CONCLUSIONES		- 375 -
CAPÍTULO 7 - MENCIÓN INTERNACIONAL.....		- 382 -
7.1	RIASSUNTO	- 382 -
7.2	CONCLUSIONI.....	- 395 -
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		- 402 -
ESCUELAS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO		- 421 -
ANEXO 1	- 1 -
ANEXO 2	- 9 -

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Correspondencias de los contextos de uso del PC con los ámbitos tempo-aspectuales y las agrupaciones de otros autores (Veiga, 2014 y 2019; Azpiazu, 2019; Harris, 1982; Squartini y Bertinotto, 2000)</i>	<i>- 114 -</i>
<i>Tabla 2. Subsistemas y variedades en el sistema de oposición PS-PC de Veiga (2014: 155)</i>	<i>- 167 -</i>
<i>Tabla 3. Subsistemas y variedades en el sistema de uso del PC según Azpiazu (2019: 204)</i>	<i>- 168 -</i>
<i>Tabla 4. Clasificación de las variedades según la NGLE (2009) y su equiparación con los usos y los valores del PC de Veiga (2014 y 2019) y Azpiazu (2019) y sus subsistemas</i>	<i>- 169 -</i>
<i>Tabla 5. Valores y correspondencias de los ítems en italiano y en español del cuestionario A</i>	<i>- 189 -</i>
<i>Tabla 6. Valores de los ítems en italiano y correspondencia con los ítems en español del cuestionario B... ..</i>	<i>- 194 -</i>
<i>Tabla 7. Porcentajes de PS y PC en los aspectos aorístico y compiuto de la parte en italiano cuestionario A (n=90).....</i>	<i>- 233 -</i>
<i>Tabla 8. Porcentajes aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario A.....</i>	<i>- 233 -</i>
<i>Tabla 9. Porcentajes de PS y PC en los enunciados 15a, 15b y 15c de la parte en italiano del cuestionario A</i>	<i>- 235 -</i>
<i>Tabla 10. Porcentajes aspecto compiuto de la parte en italiano del cuestionario A</i>	<i>- 237 -</i>
<i>Tabla 11. Porcentajes de respuestas en PS y PC en los aspectos aorístico y compiuto de la parte en italiano del cuestionario B (n=90)</i>	<i>- 238 -</i>
<i>Tabla 12. Porcentajes de respuestas en PS y PC aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario B</i>	<i>- 239 -</i>
<i>Tabla 13. Porcentajes de respuestas en PS y PC aspecto compiuto de la parte en italiano del cuestionario B</i>	<i>- 239 -</i>
<i>Tabla 14. Recuento total de ocurrencias de PS y PC en las respuestas de la macrocategoría de aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario B</i>	<i>- 248 -</i>
<i>Tabla 15. Porcentajes de PS y PC y por persona gramatical en la macrocategoría del aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario B.....</i>	<i>- 249 -</i>
<i>Tabla 16. Ocurrencias totales y porcentajes de ocurrencias de PS y PC según las personas gramaticales de los ítems del grupo 1 de la parte en italiano del cuestionario B</i>	<i>- 250 -</i>
<i>Tabla 17. Ocurrencias totales y porcentajes de aparición de PS y PC según las personas gramaticales de los ítems del grupo 2 de la parte en italiano del cuestionario B</i>	<i>- 250 -</i>
<i>Tabla 18. Ocurrencias totales y porcentajes de aparición de PS y PC según las personas gramaticales del ítem 1 de la parte en italiano del cuestionario B.....</i>	<i>- 251 -</i>
<i>Tabla 19. Porcentajes y etiquetas atribuidas a las respuestas de la pregunta (1) de la reflexión metalingüística del cuestionario B.....</i>	<i>- 254 -</i>
<i>Tabla 20. Porcentajes y etiquetas atribuidas a las respuestas de la pregunta (2) de la reflexión metalingüística del cuestionario B.....</i>	<i>- 256 -</i>

<i>Tabla 21. Porcentajes de aceptación de los enunciados aorísticos en PS de la pregunta (3) de la reflexión metalingüística del cuestionario B.....</i>	<i>- 258 -</i>
<i>Tabla 22. Caracterizaciones del enunciado aorístico en PS de la pregunta (5) de la reflexión metalingüística cuestionario B</i>	<i>- 259 -</i>
<i>Tabla 23. Reparto de las formas verbales de PS y PC en italiano según los contextos: C1, C2, C3 y C4 ...</i>	<i>- 263 -</i>
<i>Tabla 24. Porcentajes de PS y PC en los aspectos aorístico y compiuto de la parte en italiano del cuestionario A por zonas</i>	<i>- 267 -</i>
<i>Tabla 25. Porcentajes de PC en el aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario A por zonas..</i>	<i>- 268 -</i>
<i>Tabla 26. Porcentajes de PS y PC en los aspectos aorístico y compiuto de la parte en italiano del cuestionario B por zonas</i>	<i>- 271 -</i>
<i>Tabla 27. Porcentajes de PC en el aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario B por zonas..</i>	<i>- 272 -</i>
<i>Tabla 28. Ocurrencias totales y porcentajes de aparición de PS y PC según la zona geográfica en los grupos 1, 2 e ítem 1 de la parte en italiano del cuestionario B.....</i>	<i>- 273 -</i>
<i>Tabla 29. Porcentajes de elección de PS o PC en la pregunta (1) de la reflexión metalingüística del cuestionario B.....</i>	<i>- 275 -</i>
<i>Tabla 30. Porcentajes de elección de las etiquetas atribuidas a las explicaciones de la pregunta (1) de la reflexión metalingüística del cuestionario B por zona geográfica.....</i>	<i>- 275 -</i>
<i>Tabla 31. Porcentajes de elección de las etiquetas atribuidas a las explicaciones de la pregunta (2) de la reflexión metalingüística del cuestionario B por zona geográfica.....</i>	<i>- 275 -</i>
<i>Tabla 32. Porcentajes de aceptación de nivel “alto” de los enunciados aorísticos en PS de la pregunta (3) de la reflexión metalingüística del cuestionario B por zona geográfica</i>	<i>- 276 -</i>
<i>Tabla 33. Porcentajes de elección de las áreas geográficas atribuidas al enunciado (4) de la reflexión metalingüística del cuestionario B.....</i>	<i>- 277 -</i>
<i>Tabla 34. Porcentajes de elección de las áreas geográficas atribuidas al enunciado (4) de la reflexión metalingüística del cuestionario B por zona</i>	<i>- 277 -</i>
<i>Tabla 35. Caracterizaciones de los enunciados aorísticos en PS de la pregunta (5) de la reflexión metalingüística del cuestionario B por zona</i>	<i>- 278 -</i>
<i>Tabla 36. Reparto de las formas verbales de PS y PC en italiano según los contextos: C1, C2, C3 y C4 por zona</i>	<i>- 280 -</i>
<i>Tabla 37. Reparto diatópico de la oposición PS-PC en las tres zonas de Italia según los contextos C1, C2, C3 y C4 y los valores P1, P2, P3 y P4 (Valente, 2021b)</i>	<i>- 283 -</i>
<i>Tabla 38. Subsistemas y variedades en el sistema de uso del PC según Azpiazu (2019: 204)</i>	<i>- 283 -</i>
<i>Tabla 39. Estadios del proceso de aoristización del PC en las variedades de español y de italiano (Valente, 2021b).....</i>	<i>- 286 -</i>
<i>Tabla 40. Listado de las 10 obras didácticas analizadas.....</i>	<i>- 288 -</i>

<i>Tabla 41. Presentación de los pronombres personales de sujeto en Nueva Agenda de gramática (2016: 109).....</i>	<i>- 300 -</i>
<i>Tabla 42. Análisis de las unidades sobre PS y PC de las diez obras didácticas (ficha 1).....</i>	<i>- 310 -</i>
<i>Tabla 43. Etiquetas totales explicativas del PS en los tres grupos de obras didácticas.....</i>	<i>- 317 -</i>
<i>Tabla 44. Funciones atribuidas al PS en las explicaciones de cada obra didáctica (ficha 2).....</i>	<i>- 318 -</i>
<i>Tabla 45. Etiquetas totales explicativas del PC en los tres grupos de obras didácticas.....</i>	<i>- 321 -</i>
<i>Tabla 46. Funciones atribuidas al PC en las explicaciones de cada obra didáctica (ficha 3).....</i>	<i>- 322 -</i>
<i>Tabla 47. Análisis de los ítems propuestos para ejemplificar el uso del PS en los tres grupos de obras y porcentajes obtenidos en las características temporales, aspectuales y textuales.....</i>	<i>- 326 -</i>
<i>Tabla 48. Análisis de los ítems propuestos para ejemplificar el uso del PS en las diez obras y número de características temporales, aspectuales y textuales.....</i>	<i>- 327 -</i>
<i>Tabla 49. Análisis de los ítems propuestos para ejemplificar el uso del PC en los tres grupos de obras y porcentajes obtenidos en las características temporales, aspectuales y textuales.....</i>	<i>- 329 -</i>
<i>Tabla 50. Análisis de los ítems propuestos para ejemplificar el uso del PC en las diez obras y número de características temporales, aspectuales y textuales.....</i>	<i>- 331 -</i>
<i>Tabla 51. Modificadores temporales asociados al PS en las explicaciones de los tres grupos de obras didácticas.....</i>	<i>- 332 -</i>
<i>Tabla 52. Modificadores temporales prehodiernales asociados al PS en las explicaciones de las 10 obras didácticas.....</i>	<i>- 333 -</i>
<i>Tabla 53. Modificadores temporales asociados al PC en las explicaciones de los tres grupos de obras didácticas.....</i>	<i>- 334 -</i>
<i>Tabla 54. Modificadores temporales hodiernales asociados al PC en las explicaciones de las obras didácticas.....</i>	<i>- 334 -</i>
<i>Tabla 55. Modificadores temporales experienciales, iterados y durativos asociados al PC en las explicaciones de las obras didácticas.....</i>	<i>- 335 -</i>
<i>Tabla 56. Porcentajes obtenidos en las agrupaciones de marcadores temporales de los ejemplos en PS de los tres grupos de obras didácticas analizadas.....</i>	<i>- 337 -</i>
<i>Tabla 57. Porcentajes obtenidos en cada marcador temporal de los ejemplos en PS.....</i>	<i>- 337 -</i>
<i>Tabla 58. Porcentajes obtenidos en las agrupaciones de marcadores temporales de los ejemplos en PC de los tres grupos de obras didácticas analizadas.....</i>	<i>- 337 -</i>
<i>Tabla 59. Porcentajes obtenidos en cada marcador temporal de los ejemplos en PC.....</i>	<i>- 337 -</i>
<i>Tabla 60. Valores y correspondencias de los ítems en italiano y en español del cuestionario A.....</i>	<i>- 343 -</i>
<i>Tabla 61. Porcentajes de PS y PC en los aspectos aorístico y compiuto de la parte en español cuestionario A.....</i>	<i>- 344 -</i>
<i>Tabla 62. Porcentajes de PS y PC aspecto aorístico de la parte en español del cuestionario A.....</i>	<i>- 345 -</i>

<i>Tabla 63. Porcentaje de PC aspecto aorístico de las partes en italiano y en español del cuestionario A....</i>	- 346 -
<i>Tabla 64. Porcentajes de PS y PC aspecto compiuto de la parte en español del cuestionario A.....</i>	- 346 -
<i>Tabla 65. Porcentaje de PC aspecto compiuto de las partes en italiano y en español del cuestionario A....</i>	- 348 -
<i>Tabla 66. Porcentajes de PC en los enunciados de aspectos aorístico y compiuto de la parte en español del cuestionario A por zonas.....</i>	- 348 -
<i>Tabla 67. Porcentajes y etiquetas atribuidas a las respuestas de la pregunta (1) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A.....</i>	- 353 -
<i>Tabla 68. Porcentajes de elección de las etiquetas atribuidas a las respuestas a la pregunta (1) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A por zona geográfica.....</i>	- 354 -
<i>Tabla 69. Detalle de los porcentajes obtenidos en la etiqueta “explicaciones contrastivas” de la pregunta (1) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A por zona geográfica.....</i>	- 354 -
<i>Tabla 70. Porcentajes y etiquetas atribuidas a las respuestas de la pregunta (2) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A.....</i>	- 355 -
<i>Tabla 71. Porcentajes y etiquetas atribuidas a las respuestas de la pregunta (3) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A.....</i>	- 357 -
<i>Tabla 72. Porcentajes y etiquetas atribuidas a las respuestas de la pregunta (4) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A.....</i>	- 359 -
<i>Tabla 73. Porcentajes de elección de las etiquetas atribuidas a las respuestas a la pregunta (4) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A por zona geográfica.....</i>	- 359 -
<i>Tabla 74. Detalle de los porcentajes obtenidos en la etiqueta “explicaciones contrastivas” de la pregunta (4) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A por zona geográfica.....</i>	- 359 -
<i>Tabla 75. Porcentajes y etiquetas atribuidas a las respuestas de la pregunta (5) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A.....</i>	- 361 -
<i>Tabla 76. Porcentajes de PS y PC en los aspectos aorístico y compiuto de la parte en español cuestionario B.....</i>	- 363 -
<i>Tabla 77. Porcentajes de respuestas en PS y PC aspecto aorístico parte en español del cuestionario B.....</i>	- 364 -
<i>Tabla 78. Porcentaje de PC aspecto aorístico de las partes en italiano y en español del cuestionario B.....</i>	- 365 -
<i>Tabla 79. Porcentajes de PS y PC aspecto compiuto de la parte en español del cuestionario B.....</i>	- 365 -
<i>Tabla 80. Porcentaje de PC en dos enunciados de aspecto compiuto de las partes en italiano y en español del cuestionario B.....</i>	- 367 -
<i>Tabla 81. Porcentajes de PC en los enunciados de aspectos aorístico y compiuto de la parte en español del cuestionario B por zonas.....</i>	- 367 -

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1. Porcentajes aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario A.....</i>	<i>- 233 -</i>
<i>Gráfico 2. Porcentajes de respuestas en PS y PC aspectos aorístico y compiuto parte italiano del cuestionario B.....</i>	<i>- 240 -</i>
<i>Gráfico 3. Porcentajes de PS y PC en las respuestas de la macrocategoría de aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario B.....</i>	<i>- 248 -</i>
<i>Gráfico 4. Nivel de aceptación de enunciados aorísticos en PS de la pregunta (3) de la reflexión metalingüística del cuestionario B.....</i>	<i>- 258 -</i>
<i>Gráfico 5. Porcentajes de PC en el aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario A por zonas.....</i>	<i>- 268 -</i>
<i>Gráfico 6. Porcentajes de PC de aspecto aorístico en la parte en italiano del cuestionario B por zonas....</i>	<i>- 272 -</i>
<i>Gráfico 7. Porcentajes de aparición del PS y PC según la zona geográfica en los tres grupos 1, 2 e ítem 1 de la parte en italiano del cuestionario B.....</i>	<i>- 274 -</i>
<i>Gráfico 8. Nivel de aceptación nivel "alto" de enunciados aorísticos en PS de la pregunta (3) de la reflexión metalingüística del cuestionario B por zona geográfica.....</i>	<i>- 276 -</i>
<i>Gráfico 9. Etiquetas totales explicativas del PS en los tres grupos de obras didácticas.....</i>	<i>- 317 -</i>
<i>Gráfico 10. Etiquetas totales explicativas del PS en los tres grupos de obras didácticas.....</i>	<i>- 321 -</i>
<i>Gráfico 11. Porcentajes aspecto aorístico de la parte en español del cuestionario A.....</i>	<i>- 346 -</i>
<i>Gráfico 12. Porcentajes aspecto compiuto de la parte en español del cuestionario A.....</i>	<i>- 347 -</i>
<i>Gráfico 13. Porcentajes de respuestas en PS y PC aspectos aorístico y compiuto parte español del cuestionario B.....</i>	<i>- 364 -</i>
<i>Gráfico 15. Porcentajes de PC en el aspecto aorístico de la parte en español del cuestionario B por zonas.....</i>	<i>- 368 -</i>
<i>Gráfico 16. Porcentajes de PC en el aspecto compiuto de la parte en español del cuestionario B por zonas.....</i>	<i>- 368 -</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Esquema de la arquitectura del italiano (Berruto, 2012: 24)</i>	<i>- 36 -</i>
<i>Figura 2. Carta dei dialetti d'Italia, Pellegrini (1977)</i>	<i>- 39 -</i>
<i>Figura 3. Esquema de las relaciones temporales básicas según Rojo (1974:78)</i>	<i>- 84 -</i>
<i>Figura 4. Esquema de las relaciones temporales relativas según Rojo (1974:79)</i>	<i>- 85 -</i>
<i>Figura 5. Escala del gradiente semántico-sintáctico para la elección del auxiliar (Loporcaro, 2015: 61). - 143 -</i>	
<i>Figura 6. Haces de isoglosas La Spezia – Rimini y Roma – Ancona (Rohlf, 1937, www.treccani.it) .-</i>	<i>209 -</i>
<i>Figura 7. Ciudades al norte de la isoglosa La Spezia – Rimini involucradas en la investigación</i>	<i>- 211 -</i>
<i>Figura 8. Ciudades al sur de la isoglosa Roma – Ancona involucradas en la investigación</i>	<i>- 212 -</i>
<i>Figura 9. Ciudades de la zona del centro involucradas en la investigación.....</i>	<i>- 213 -</i>
<i>Figura 10. Variación de la palabra inglesa flat en 21 países hispanohablantes. Fuente: Varilex.....</i>	<i>- 226 -</i>
<i>Figura 11. Valor cumulativo de las respuestas en los contextos C1, C2, C3 y C4 del norte, centro y sur del cuestionario A</i>	<i>- 264 -</i>
<i>Figura 12. Valor cumulativo de las respuestas en los contextos C2, C3 y C4 del norte, centro y sur del cuestionario B.....</i>	<i>- 266 -</i>
<i>Figura 13. Variación de la palabra inglesa computer en 21 países hispanohablantes. Fuente: Varilex.....</i>	<i>- 294 -</i>
<i>Figura 14. Frecuencia de aparición de la palabra ordenador en los documentos del CREA</i>	<i>- 294 -</i>

INDICE DELLE TABELLE

<i>Tabella 1. Ripartizione delle forme verbali del PS e del PC in italiano secondo i contesti: C1, C2, C3 y C4 per zona</i>	<i>- 395 -</i>
<i>Tabella 2. Stadi del processo de aoristizzazione del PC nelle varietà di spagnolo e di italiano (Valente, 2021b)</i>	<i>- 396 -</i>

PREFACIO

El proyecto trienal que ha guiado la redacción de esta tesis llega a su etapa final con la presentación pública de los resultados alcanzados, las conclusiones avanzadas y los futuros estudios propuestos.

Sin embargo, considero este logro como el fruto de un camino mucho más extenso. Mi pasión y mi predilección hacia la lengua española son bien sabidos; quienquiera que me conozca sabe de sobra que mi amor hacia este idioma y este país se remonta a mi niñez: a los diez años, al empezar a estudiar esta lengua en primero de *scuole medie*, me di cuenta en seguida de que entre ella y yo había una conexión especial. Por estas razones, la primera persona a la que quiero expresar mi gratitud es mi primera profesora de español, Daniela Carpani, que percibió mi pasión y mi aptitud hacia la lengua española, me cogió bajo sus alas y me acompañó a descubrirla, en un camino que, desde entonces, nunca he abandonado.

A lo largo de mi trayectoria como estudiante de español antes, y como profesora después, he tenido la suerte de conocer y poder contar con un gran número de excelentes profesionales; aunque, lamentablemente, no es posible mencionarlos a todos, a todos ellos dirijo mis más sentidos agradecimientos.

Quiero, ante todo, expresar especial gratitud a la directora de esta tesis, Carmen Quijada, por sus revisiones y sus consejos, pero, sobre todo, por haber sido, en cada momento, un pilar fundamental en mi camino, una guía discreta y prudente, pero fuerte, sólida y valiosa y un apoyo emocional y concreto en las dificultades.

En segundo lugar, quiero manifestar mis agradecimientos más sinceros al profesor Mario Squartini de la Universidad de Turín, por haber prestado su apoyo en la realización del estudio empírico sobre la lengua italiana.

A los profesores Ana de Hériz, de la Universidad de Génova, e Ilpo Kempas, de la Universidad de Helsinki, expreso mi gratitud por sus valiosas sugerencias y su contribución personal al manuscrito de la tesis.

Agradezco, asimismo, a todos los profesores y alumnos de las escuelas secundarias italianas que han participado, de forma voluntaria, al proyecto y sin los cuales la realización de la investigación no habría sido posible.

Dirijo, finalmente, mis últimos, pero más importantes, agradecimientos a mi familia, en particular modo a mi madre, mi hermano y mi cuñada, y a todos mis amigos que, con su inmensa paciencia, me han soportado hasta el final.

Salamanca, septiembre de 2021

Chiara Valente

INTRODUCCIÓN

La presente tesis se inscribe dentro del proyecto PPS/PPC II, coordinado por la Universidad de Salamanca y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España¹ y por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León².

El proyecto promueve un análisis del pretérito perfecto simple y compuesto³ en el español europeo, amplía y complementa los resultados del proyecto PPS/PPC I⁴ y profundiza en el calibrado entre prescripción / descripción metalingüísticas y praxis y su eventual interdependencia. A través de este análisis, como explican los coordinadores del proyecto, se pretende arrojar luz sobre las actitudes lingüísticas y la recepción de las reglas normativas, a través de acercamientos de índole dialectológica, retórico discursiva y de reflexión metalingüística (<https://gramhisgram.wixsite.com/usal/proyectos>).

El estudio que presentamos aquí abarca un abanico de temáticas, tanto teóricas como empíricas, muy variado y se adscribe a las líneas de investigación que tratan la recepción y las actitudes lingüísticas del contraste PS-PC, la adecuación entre prescripción y praxis, así como la contextualización del contraste PS-PC en otras lenguas románicas.

El nudo central de esta tesis se basa en un estudio contrastivo entre los idiomas italiano y español, enfocando el contraste PS-PC hacia cuestiones lingüístico-dialectológicas y actitudinales en las dos lenguas. Paralelamente, estos aspectos se insertan en el ámbito didáctico, más específicamente en relación con la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia, a través del análisis de la interlengua⁵ de los alumnos itálofonos de español LE⁶.

En el contexto de la contrastividad entre lenguas afines, la interlengua de los aprendientes italianos de español ha sido objeto de interés y de análisis especialmente a partir de los años 80 del siglo pasado (Bailini, 2016). Hasta aquel momento, los estudios de corte contrastivo habían tendido a focalizar la atención en idiomas considerados

¹ Ref. FFI-2017-82249-P. *Pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto: Historiografía, gramatización y estado actual de la oposición en el español europeo II* (2018-2021).

² Ref. SA003G18. *Pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto: Gramatización (1800-2009), estado actual de la oposición en el español europeo y actitudes lingüísticas en zonas limítrofes con Portugal* (2018-2020).

³ A partir de ahora, serán denominados PS y PC, respectivamente.

⁴ Ref. FFI2013-45914-P. *Pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto: historiografía, gramatización y estado actual de la oposición en el español europeo* (2014-2017). Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

⁵ De ahora en adelante IL.

⁶ Lengua extranjera, también llamada L2.

lejanos y que presentaban más puntos de divergencia que puntos en común. La percepción del italiano y del español como idiomas hermanos y, por lo tanto, fáciles de aprender recíprocamente, habían llevado a un diseminado desinterés por las cuestiones contrastivas hasta las últimas décadas del siglo XX (Calvi, 1995). La afinidad se percibía casi como una “distorsión” de la propia lengua materna, hasta tal punto que “si ha la sensazione di sentire una deformazione comica della propria lingua, e si cercano spontaneamente somiglianze con alcune varianti dialettali [...] anziché un sistema autonomo, la L2 sembra un sottoinsieme della LM” (Calvi, 1995: 86).

En realidad, y como veremos en el segundo capítulo, es exactamente la percepción de familiaridad y la multiplicidad de rasgos semejantes lo que lleva a mayores errores y confusiones.

Los estudios sobre la IL del español en hablantes italianos han proliferado a partir del 2000, incluyendo análisis en todos los campos (fonología, léxico, morfosintaxis, etc.)⁷.

El estudio de Bailini (2016) destaca, entre muchas otras características, los diferentes usos del sistema verbal. La autora insiste en algunos puntos de interés, que representan los errores más comunes observados en dicha interlengua, entre los cuales subraya “el uso del pretérito perfecto en lugar del pretérito indefinido, sobre todo en el caso de italianos procedentes del norte de Italia por influencia de la variedad diatópica del italiano septentrional” (2016: 72).

Esta breve explicación ha llamado nuestra atención. Ante todo, los errores de los que se habla aquí parecen no surgir de la transferencia negativa, por la que la IL contiene elementos de la L1⁸ que no existen en la LE y se genera un error por sustitución; tampoco se produce transferencia positiva. Los dos elementos (el elemento sustituido, es decir, la forma verbal simple y el elemento sustituto, la forma verbal compuesta) existen en ambos idiomas, sin embargo, con funciones diferentes.

Otro elemento que ha llamado nuestra atención es la referencia a la variedad diatópica del italiano; este comentario nos hizo inevitablemente observar que también en la geografía del mundo hispanohablante existen sustanciales diferencias en el uso de una y otra forma verbal. Por lo tanto, nos han surgido varios interrogantes que se han transformado en los objetivos que ilustraremos en el capítulo siguiente.

⁷ Para un resumen de los principales trabajos sobre el español de los italianos, véase Bailini (2016: cap. 2).

⁸ Lengua materna, llamada también LM.

El contexto en que se desenvuelve la investigación es el sistema escolar italiano. Este se organiza, además de la escuela de la infancia y la educación superior universitaria, en dos ciclos educativos. El primer ciclo es obligatorio, tiene una duración de ocho años e incluye la educación primaria (de 6 a 11 años) y la escuela secundaria de primer grado, llamada también *scuola media* (de 11 a 14 años). En el segundo ciclo se puede optar por la escuela secundaria de segundo grado, de 5 años de duración (de 14 a 19 años), o la educación y formación profesional, con itinerarios educativos trienales o cuatrienales. De este ciclo, solo el primer bienio se inscribe dentro de la educación obligatoria (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; <https://www.miur.gov.it/>).

El estudio de la lengua española se ofrece en las escuelas secundarias de primer grado que optan por la enseñanza de esta segunda lengua comunitaria en su *curriculum* y en los institutos secundarios de segundo grado, en las orientaciones liceales (Liceo Lingüístico, de Ciencias Humanas y Económico-Social), en los institutos técnicos (Administración, Finanzas y Marketing, Relaciones Internacionales para el Marketing y Turismo) y en los profesionales (Servicios Hoteleros y de Eno-gastronomía, Socio-Sanitario y Servicios Comerciales).

La lengua española en Italia, en los últimos años, ha conocido una enorme expansión como lengua de estudio. En la mitad de los años noventa del siglo pasado, Calvi (1995) revela la escasa propensión hacia el estudio de este idioma en institutos y universidades italianos hasta la década de los ochenta, atribuyendo este fenómeno, junto a causas históricas y culturales, al prejuicio difundido sobre la supuesta facilidad de aprendizaje de esta lengua por parte de los italianos. A partir de los años noventa y del principio del nuevo milenio, la situación cambia radicalmente y el panorama de la enseñanza formal italiana asiste al llamado *boom* de la lengua española, con el cual “ha aumentado de manera espectacular el número de alumnos” (Calvi, 2003).

La tendencia ha seguido aumentando y este fenómeno ha sido posible, sobre todo, gracias a políticas de modernización que ha impulsado el gobierno italiano, basadas especialmente en la potenciación en los idiomas, fomentando el estudio de segundas y terceras lenguas comunitarias (además del inglés).

Las experimentaciones empiezan en los años 90, cuando las instituciones europeas solicitan con fuerza a los gobiernos nacionales la introducción del estudio de dos lenguas comunitarias, a través del documento llamado *Libro Blanco sobre la educación y formación: Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (Comunidad Europea, 1995,

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-es/format-PDF>). Las instituciones italianas acogen las recomendaciones introduciendo, entre otras iniciativas, el estudio no curricular y facultativo de una segunda lengua extranjera en la escuela secundaria de primer grado (*scuole medie*).

En el año 2003 la llamada *Riforma Moratti*⁹ ha introducido la obligatoriedad de la enseñanza de una segunda lengua extranjera de la Unión Europea, además del inglés, en las escuelas secundarias de primer grado.

A partir del año escolar 2004/2005 el número de estudiantes de español en la enseñanza de primer ciclo ha crecido exponencialmente; al final del primer trienio de actuación de la Reforma, los estudiantes de este idioma se han más que cuadruplicado (pasando de 64.000 del año 2004 a 276.000 en 2008) y, a día de hoy, superan los 400.000 alumnos.

En los institutos de segundo grado, el estudio de una segunda lengua extranjera está actualmente sistematizado en casi todas las orientaciones liceales, técnicas y profesionales, muchas de las cuales ofrecen, además, el estudio de una tercera lengua en su currículo institucional. Con la introducción de segundas y terceras lenguas extranjeras, los institutos superiores cuentan hoy con un número de estudiantes de español que roza los 400.000, con un total de estudiantes en ambos ciclos que supera los 800.000¹⁰.

Cualquier profesor que cuente con un poco de experiencia como docente de español en la escuela italiana se ha podido dar cuenta, sin duda, de que, a raíz de los datos confortantes y entusiastas que se pueden apreciar en las estadísticas, han proliferado en Italia las editoriales que se dedican a elaborar gramáticas y manuales de español para italófonos y para una utilización específica en las escuelas secundarias. Están aumentando, asimismo, las editoriales españolas que se dedican a crear y comercializar en Italia sus obras didácticas.

El mercado editorial escolar se mueve dentro de un espacio complicado y conflictivo; los autores y las editoriales tienen que enfrentarse a exigencias heterogéneas y siempre

⁹ Legge 28 marzo 2003, n. 53. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml> [consultado en enero de 2021].

¹⁰ Los datos se han extraído de *El mundo estudia español 2009; El mundo estudia español 2016; El mundo estudia español 2018; El mundo estudia español 2020*. RedELE, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espaol.html> [consultado en enero de 2021].

nuevas, tratando de conciliar la rentabilidad de las inversiones con las necesidades del público al que se dirigen y con la inestabilidad en la legislación escolar italiana, a menudo sujeta a cambios improvisos (Nanetti, 2007). A esto se suman las nuevas exigencias de la sociedad, que llevan a elegir obras didácticas más completas en términos de contenidos digitales y multimedia.

Las teorías y metodologías pedagógicas para la enseñanza de lenguas extranjeras son muy diversas y los autores de los manuales, para la redacción de sus obras, se basan en una u otra corriente (o en varias, y no siempre estas son reconocidas explícitamente) según los fines didácticos que quieren perseguir, así como los destinatarios a los que se dirigen dichos manuales.

En lo que se refiere a la variedad de lengua enseñada, como veremos a lo largo de la tesis, las opciones para construir el método didáctico y elegir la variedad lingüística sobre la que basar el curso de ELE pueden tener en cuenta diferentes factores. Moreno Fernández reconoce tres posibilidades “prototípicas”: (a) el modelo de lengua de la zona de Castilla, por su importante prestigio social y lingüístico y por concordar con la norma académica; (b) un español general, neutro, “de todos y de ninguno a la vez”, un español panhispánico, en que se yuxtaponen rasgos de diferentes variedades y se manejan conjuntamente modalidades de distinta procedencia; o (c) la variante de español de una zona geográfica concreta, coincidente con el área hispánica más cercana (2000: 79-80). Basándose en este último criterio, la variedad de español más cercana a Italia sería la variedad de la península ibérica.

A pesar de ello, en el caso de Italia, además de la proximidad geográfica con la península ibérica, se tendría que considerar también otro factor crucial: los consistentes flujos migratorios desde y hacia el territorio hispanoamericano y las consecuentes relaciones económicas, laborales y afectivas que se han ido creando a lo largo de los últimos dos siglos. Los desplazamientos masivos de italianos hacia el subcontinente americano protagonizaron la historia de las migraciones desde la segunda mitad de 1800 hasta los años 70 del siglo XX. En poco más de un siglo, millones de italianos se establecieron en ciudades latinoamericanas, llegando a constituir colectividades de grandes dimensiones y con una vida muy intensa (Licata y Pittau, 2010).

En la primera década del segundo milenio se cuenta más de un millón de italianos residentes en América Latina, de los cuales la mitad en Argentina, meta privilegiada desde

el principio de las migraciones (Licata y Pittau, 2010). Las cifras, ya de por sí importantes, llegan a ser imponentes si se consideran los descendientes de los italianos, que en Argentina constituyen la mitad de la población total.

A partir de los años 70, los movimientos migratorios entre las dos áreas invierten el rumbo: a causa de las controversias políticas y económicas, ahora son los hispanoamericanos que se desplazan al extranjero, e Italia es uno de los principales destinos, justamente por ser los antiguos migrantes italianos los primeros en volver a su país de origen, a los que se añaden los oriundos descendientes de familias italianas, atraídos por el viejo continente y con la intención de conseguir la doble ciudadanía. A estos se unieron miles de trabajadores de Chile, Perú, Ecuador y otras zonas, decepcionados por las escasas perspectivas de desarrollo económico de sus países.

Los datos de 2008 cuentan más de 300.000 hispanoamericanos residentes estables en Italia, la mayoría en la zona del norte (Licata y Pittau, 2010). La primera década del segundo milenio representa el momento de máxima intensidad de los flujos migratorios, que atañen, sobre todo, a ecuatorianos y peruanos; en la segunda década, se ha registrado un estancamiento de los movimientos de migración hacia Italia e, incluso, una leve disminución, debido a la crisis económica (Calvi, 2016).

Este medio siglo de flujos migratorios “al revés” ha llevado a un consecuente aumento de la presencia hispanoamericana en las escuelas de todos los grados, sobre todo en los niveles inferiores. Así, en el año escolar 2018/2019 los estudiantes de origen hispanoamericano superan los 56.000 y representan casi el 7% del componente extranjero en las aulas de las escuelas italianas y casi 35.000 proceden de Perú y Ecuador. A estos, se suman los hijos de familias hispanoamericanas nacidos en Italia (Ministero dell’Istruzione, 2020).

El panorama social de la mayoría del territorio italiano es cada vez más multicultural y es suficiente con observar las etnias presentes en los colegios e institutos de las grandes ciudades para darse cuenta de que el componente hispanoamericano representa una parte consistente del alumnado. Las familias hispanas están perfectamente insertadas en el tejido social italiano y establecen con los nativos relaciones sociales y afectivas cada vez más asentadas.

Aunque los datos oficiales antes presentados sobre el aumento de la presencia de la lengua española en las escuelas italianas en los últimos 30 años otorgan razones de tipo institucional, debido a leyes y reformas que promueven el estudio de esta lengua, es

indudable que el alto porcentaje de alumnos hispanoamericanos también ha sido uno de los estímulos que han empujado las decisiones de los institutos hacia esta dirección. A este propósito muchos directores de escuelas secundarias afirman que, debido a la elevada presencia de alumnos hispanoamericanos, se ha optado por la inserción de esta lengua extranjera, para que sirva de instrumento de mediación entre los alumnos de la clase y los recién llegados.

Este panorama muy a menudo choca con la propensión más o menos explícita de muchas obras didácticas de ELE adoptadas en las escuelas italianas a presentar al alumno exclusiva o mayoritariamente la variedad del español centro-peninsular.

Nuestra investigación, como hemos afirmado, se propone combinar un análisis lingüístico-dialectológico del reparto PS-PC en italiano y en español con las actitudes de los profesionales de la enseñanza de ELE, es decir, los profesores y los autores de manuales y gramáticas, hacia las normas y la praxis, en relación con el reparto diatópico de las dos formas verbales del pretérito perfecto en la lengua de enseñanza. A todo esto, se suma un estudio sobre la recepción/asimilación por parte de los alumnos de las posturas asumidas por los profesores y los textos didácticos y su influencia en el aprendizaje de dichos pretéritos perfectos.

En el estudio del uso de las dos formas verbales en la interlengua de los alumnos italianos, además de la influencia de lo que se les expone a través de la educación formal, se analiza también la influencia de su lengua materna y de su variedad lingüística de italiano en el reparto PS-PC. En los estudios existentes sobre la interlengua del español en hablantes italianos, de hecho, este rasgo morfosintáctico (contraste PS-PC) es considerado una de las dificultades existentes en el proceso de adquisición de la lengua española por parte de los italo hablantes.

La presente investigación, por lo tanto, se declina en tres vertientes, que representan los tres objetivos principales de la tesis delineados en el capítulo 1:

- La vertiente lingüístico-dialectológica y actitudinal – que estudia el reparto diatópico de la oposición PS-PC en la geografía italiana y del mundo hispanohablante, así como las actitudes y creencias de los hablantes italianos hacia dicho contraste en su lengua materna.

- La vertiente didáctica, desde el punto de vista de la enseñanza – donde se examina el equilibrio entre las reglas prescriptivas y descriptivas y la praxis y su tratamiento, en las clases de ELE, por parte de los profesionales de la disciplina.
- La vertiente didáctica, desde el punto de vista del aprendizaje – que analiza y mide, en la interlengua de los estudiantes italianos de ELE, los efectos de los usos reales de los dos pretéritos en la lengua materna, así como la recepción de las actitudes, reglas y descripciones sobre el contraste PS-PC en español ofrecidas por los profesionales de la enseñanza.

En el capítulo 2 se definen los aspectos vinculados con la variación lingüística, tanto del italiano (2.1) como del español (2.2). En este apartado se muestran las dimensiones de la variación, con particular atención a la variación diatópica de ambos idiomas. Se discute, además, la acogida de la variación lingüística en el campo de la didáctica del italiano como lengua materna y del español como lengua extranjera, en el contexto de la enseñanza reglada en Italia (2.3). Se comentan, finalmente, las características de la interlengua de los aprendientes italo hablantes de español y los problemas relacionados con la didáctica de lenguas afines (2.4).

En el capítulo 3 se revisan de manera pormenorizada los estudios existentes relacionados con las teorías lingüísticas que han tratado de explicar las diferencias entre los dos pretéritos perfectos (3.1). Se recorre, además, el camino histórico de la formación de la forma verbal compuesta del pretérito perfecto y el desarrollo funcional de sus ámbitos de aplicación (3.2). Finalmente, se ilustran las investigaciones que se han ocupado del contraste entre PS y PC en la geografía del italiano (3.3) y del español (3.4).

El capítulo 4 explica de manera detallada las diferentes metodologías empleadas para lograr las respuestas a los tres objetivos planteados en el capítulo 1. Para la extracción de datos se emplean principalmente dos instrumentos: las entrevistas, a través de cuestionarios escritos en línea, y las fichas de análisis de manuales y gramáticas.

Por lo que se refiere a las primeras, se trata de dos cuestionarios (A y B, anexo 1) formados por cuatro partes cada uno, creados *ad hoc* para lograr los objetivos de la investigación y presentados en 4.1.1. Estos cuestionarios se dirigen a dos grupos de informantes: 90 profesores italianos de español en Italia en escuelas secundarias y 90 estudiantes de esta lengua extranjera. Los 180 entrevistados se reparten proporcionalmente en las tres zonas geográficas del norte, centro y sur de la península italiana, según los criterios delineados en 4.1.2. La interpretación de los resultados

obtenidos se efectúa a través de dos recursos informáticos: *Microsoft Excel* y *SPSS* versión 26, como se explica en 4.1.3. Por lo que concierne a las fichas de análisis de las obras didácticas, estas también se han creado *ad hoc* para el estudio propuesto y se ilustran en 4.2.

En el capítulo 5 se ilustran los resultados de la presente investigación: se muestran los datos obtenidos en el estudio empírico sobre el reparto funcional de los dos pretéritos perfectos en la lengua italiana y en las variedades diatópicas de este idioma¹¹ (5.1); se exponen los resultados del análisis de las actitudes y creencias lingüísticas de los profesionales de la enseñanza de ELE (5.2) y se ilustran los resultados del análisis de la interlengua de los alumnos italianos de español, tratando de explicar los influjos de la lengua materna y de las variedades diatópicas del italiano, así como de las posturas adoptadas por los profesores y autores de obras didácticas, en el empleo de las dos formas verbales en la lengua de aprendizaje (5.3).

¹¹ El estudio empírico sobre la lengua italiana ha sido guiado y supervisado por el profesor Mario Squartini de la Universidad de Turín, al que dirijo desde ya mis más sentidos agradecimientos.

CAPÍTULO 1 – OBJETIVOS

Como veremos más en detalle a lo largo de la presente tesis, los lenguajes humanos son flexibles y sujetos a variación; las presiones y los movimientos a los que la lengua está sometida en el tiempo y en el espacio dependen de fuerzas tanto internas al sistema lingüístico como externas.

Las lenguas románicas se han desarrollado, a partir del latín vulgar, siguiendo caminos en unas ocasiones paralelos, en otras divergentes. La misma lengua “madre”, además, no se presentaba uniforme en todo el territorio del imperio, sino que manifestaba diferencias en todas las dimensiones sociolingüísticas: en cada área geográfica conquistada, de hecho, se difundió una variedad de latín que, influida por el sustrato lingüístico ya existente, respondía a necesidades sociales o laborales específicas¹². (Company Company, 2005; Serianni y Antonelli, 2011).

En italiano y en español, el desarrollo de la forma compuesta del pretérito perfecto ha recorrido una trayectoria parecida en los primeros estadios; después de una primera introducción del PC en los paradigmas verbales de ambos idiomas con características estrictamente aspectuales, sus funciones y sus usos han evolucionado en el tiempo. Además, en cada área dialectal de las dos lenguas, la forma compuesta ha atravesado diferentes sendas de gramaticalización, que se han intersecado en algunos momentos y en ciertos contextos, y que se han alejado en otros, llegando, hoy en día, a cubrir, en italiano y en español, valores diferentes o coincidentes en las numerosas variedades diatópicas de los dos idiomas.

Es importante esbozar, en los dos idiomas, la relación entre la lengua estándar y las variaciones geográficas y, en el ámbito de la didáctica, la concepción de los profesionales de la enseñanza acerca de su tratamiento en el aula, tanto en relación con la pedagogía lingüística del italiano como lengua materna, como por lo que concierne a la enseñanza del español como lengua extranjera. Se explicará cómo, en una y en otra lengua, las prácticas didácticas se han centrado, durante mucho tiempo, en vehicular a los alumnos hacia una única variedad lingüística, considerada estándar. En los últimos años, sin embargo, en la escuela italiana, la atención hacia la variación y las diferentes realizaciones

¹² Para una visión más detallada de las divisiones internas de la lengua latina, véase Wartburg (1980).

geográficas ha aumentado, haciendo hincapié en la riqueza de una cultura plurilingüe y en la utilidad de la adquisición de diferentes variedades de la lengua.

Si la enseñanza de idiomas afines se basa frecuentemente en enfoques contrastivos, en el panorama tan variado de normas y usos de las lenguas italiana y española, surgen los interrogantes: ¿qué variedades de los dos idiomas comparar? ¿Cómo tratar en el aula los usos diferentes de la norma, tanto en la L1 como en la LE? Finalmente, ¿cómo considerar y evaluar los usos que se desvían de la norma?

Para poder contestar a estas y otras preguntas que pueden manifestarse a la hora de aplicar los métodos contrastivos a la enseñanza de las dos formas verbales del PS y PC del español a itálfonos, proponemos, en el presente estudio, un recorrido a través de tres grandes ámbitos de trabajo, para cumplir con los tres objetivos principales de la investigación.

En primer lugar, nos concentraremos en delinear la naturaleza de la oposición PS-PC en el italiano actual y en definir la repartición geográfica de sus usos y sus funciones, para poder efectuar una comparación con la literatura existente acerca del reparto diatópico de las dos formas verbales en las variedades de la lengua española.

A continuación, se analizarán la percepción de la norma de la lengua española por parte de los profesionales de la enseñanza de ELE en Italia y su postura a la hora de transmitir a los alumnos los conceptos, las funciones y los usos relativos al contraste entre las formas simple y compuesta del pretérito perfecto.

Para concluir, el estudio propone un análisis de la interlengua de los alumnos italianos, limitado al uso del PS y PC, para constatar, por un lado, las eventuales interferencias derivadas del uso de tales formas verbales en la L1 y, por el otro, los influjos de las explicaciones y los principios proporcionados en las clases por los docentes y los textos didácticos.

1.1 PRIMER OBJETIVO: VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y GEOGRÁFICA

1.1.1 Delinear la oposición PS-PC en el italiano actual y averiguar posibles diferencias diatópicas

El primer ámbito de trabajo se propone investigar sobre la variación lingüística del italiano actual y averiguar el reparto diatópico de las formas verbales del PS y PC.

Como se explicará en el capítulo 3, el empleo de las dos formas verbales del pretérito perfecto difiere significativamente en los varios dialectos del italiano y, como consecuencia, su uso presenta divergencias también en los diferentes italianos regionales. La expansión del PC, además, siguiendo los patrones evolutivos de otras lenguas romances, ha sido señalada como rasgo típico del nuevo italiano estándar.

Si bien estas constataciones resultan evidentes en la experiencia lingüística cotidiana de los italianos y el fenómeno de la “deriva aorística” del PC ha sido apuntado, por muchos lingüistas, como una de las características representativas del italiano neoestándar, los estudios empíricos sobre este tema son escasos.

El excelente y minucioso trabajo de los profesores Bertinetto y Squartini (1996) es el que mejor muestra el reparto diatópico de las dos formas verbales de PS y PC en italiano. Sin embargo, como afirma Company Company (2005: 111), “la esencia de toda lengua es una constante transformación imperceptible”; a pesar de que los cambios lingüísticos sean movimientos extremadamente lentos y paulatinos, el cuarto de siglo transcurrido hasta hoy podría haber provocado ulteriores mutaciones, por muy sutiles que puedan ser.

Los demás estudios, que mencionaremos en los capítulos 2 y 3, o bien se centran en un contexto específico, como el escolar (Benincà *et al.*, 1972; Colombo 1989; Cagnazzi, 2005; Serianni, 2017), o bien las investigaciones se limitan a una sola ciudad (Grandi, 2019).

Se ha considerado, pues, de suma importancia efectuar un análisis del empleo de las dos formas verbales en el italiano actual de usuarios procedentes de las áreas geográficas del norte, centro y sur de la península italiana.

El primero de los objetivos principales se puede, por lo tanto, desglosar en dos subobjetivos:

(1A) delinear el reparto tempo-aspectual de las formas verbales de PS y PC en el italiano actual y comprobar hasta qué punto ha llegado la supuesta “deriva aorística” del PC;

(1B) averiguar si el reparto tempo-aspectual presenta diferencias a nivel diatópico y si existe una conexión entre deriva aorística del PC y zona geográfica.

El análisis de este primer ámbito de trabajo se declina, pues, en un doble vertiente. Con el objetivo 1A se pretende averiguar en qué contextos, con qué referencias temporales, características aspectuales y rasgos narrativos y estilísticos los hablantes

italianos emplean espontáneamente una u otra forma verbal, para delinear un cuadro lo más completo y exhaustivo posible de las funciones aspectuales y temporales atribuidas, en el italiano actual, al PS y al PC. Del análisis de esta “fotografía” del reparto funcional de las dos formas verbales, pues, se quiere describir el avance de la forma compuesta en el desarrollo de su movimiento hacia la deriva aorística y destacar aquellos contextos que, si bien las prescripciones gramaticales atribuían a la forma simple, ahora se ven invadidos, en mayor o menor medida, por el uso del PC.

El objetivo 1B propone el mismo análisis llevado a cabo para el objetivo 1A, pero el foco del estudio en este caso no se centra ya en el “italiano actual” en su conjunto, sino en la observación del diferente comportamiento de los italianos regionales de las tres áreas geográficas del norte, centro y sur, tomadas en consideración de manera separada. Se procede, pues, a observar los mismos contextos de uso y los mismos valores, pero de manera diferenciada para cada zona, en primer lugar, para destacar las diferencias de uso de las dos formas verbales en las tres variedades de italiano regional. En segundo lugar, para examinar el fenómeno de la deriva aorística del PC con respecto a cada una de las tres áreas geográficas y averiguar si existe una relación de dependencia entre el movimiento de expansión de la forma compuesta en contextos aorísticos y la variedad regional de italiano de los usuarios.

En este ámbito de trabajo se incluirá también un análisis sobre las creencias y actitudes de los hablantes italianos acerca de las diferencias de uso de las dos formas verbales en su lengua materna.

Conocer qué se activa cognitiva y actitudinalmente en un hablante es un paso fundamental para entender y explicar los fenómenos que se pretenden describir (Azpiazu, 2017a). Entre los objetivos, consecuentemente, se examinará la percepción de los usuarios de las tres áreas lingüísticas hacia empleos divergentes de la norma, pero frecuentes en algunas zonas geográficas de Italia.

De este modo, para cada uno de estos primeros dos objetivos intermedios no se quieren avanzar únicamente consideraciones empíricas y objetivas de delineación de la situación diatópica, sino que se pretende también sumar otras, de carácter más subjetivo y personal, para contemplar el problema bajo diferentes puntos de vista, incluyendo las opiniones, creencias y posturas individuales de los hablantes.

1.1.2 Proponer una clasificación de las variedades de italiano según el reparto PS-PC en comparación con las clasificaciones de las variedades de español

Las consideraciones resultantes del objetivo intermedio 1B serán útiles para poder satisfacer el tercer objetivo intermedio del primer ámbito de trabajo:

(1C) Proponer una clasificación de las tres variedades de italiano regional y averiguar las semejanzas y las diferencias con la situación diatópica actual del reparto PS/PC en el mundo hispanófono.

De esta manera, se quiere colocar las tres áreas geográficas de Italia tomadas en consideración en el presente estudio y las zonas hispanohablantes individuadas en literatura en relación con la oposición PS-PC, mencionadas en el capítulo 3, en las “posiciones” que podrían ocupar en el camino de desarrollo aorístico del PC. Se pretende averiguar, así, en qué estadio de evolución se encuentra cada variedad de una y de otra lengua y examinar en qué coinciden y en qué divergen en relación con el uso de las formas simple y compuesta del pretérito perfecto. Esta clasificación consentirá una visión global del reparto diatópico del fenómeno lingüístico en las variedades del italiano y del español, y permitirá una comparación sincrónica del proceso de desarrollo del PC en los dos idiomas, para poder, a continuación, efectuar un análisis de las actitudes de autores de obras didácticas y docentes a la hora de ilustrar el reparto funcional de las dos formas verbales en clase.

1.2 SEGUNDO OBJETIVO: ACTITUDES LINGÜÍSTICAS Y PERCEPCIÓN DE LA NORMA EN LA ENSEÑANZA

El segundo ámbito del trabajo se centra en la didáctica de español como lengua extranjera.

Morales (2007) opina que enseñar una lengua extranjera significa acompañar al alumno en un camino hacia el contacto con lo que es diferente, mostrándole un mundo ajeno a sus costumbres y a sus creencias, dotándolo, además, de la capacidad de desarrollar una conciencia intercultural capaz de aceptar y comprender estas diferencias para concebirlas como un valor añadido.

La enseñanza de una LE, además, se desdobra en dos grandes dimensiones insolubles: la dimensión lingüística y el componente cultural. A través de ambas categorías se presentan la sociedad y la cultura cuya lengua es objeto de estudio; así pues,

lo que se presenta en clase y en los manuales y gramáticas de ELE, y que es reflejo de la concepción que tiene el docente o el autor de las obras acerca de este mundo, influye en la visión que se vehicula al alumno.

El segundo de los objetivos principales se propone averiguar el conocimiento y la valoración acerca de las numerosas variedades existentes en la lengua española por parte de los profesionales de la enseñanza de ELE y sus consecuentes actuaciones en la práctica didáctica.

En relación con el ámbito de estudio sobre la oposición PS-PC en las variedades diatópicas del italiano y del español, se pretende, por lo tanto, analizar la percepción de la norma, de las normas y de la variación, y contestar, por ejemplo, a las siguientes preguntas: ¿de qué manera se presenta, en las clases de español de las escuelas secundarias italianas, la relación entre las dos formas verbales de PS y PC? ¿Se enseña un solo uso, considerado normativo, o se muestran también las diferentes realizaciones geográficas? En caso de enfoque contrastivo, ¿qué usos de las dos formas verbales de la L1 y qué variedad de italiano se toma en comparación?

Para poder contestar a estos interrogantes se ha decidido enfocar la cuestión bajo dos puntos de vista, considerando los dos grandes puntos de apoyo en la didáctica: se analizan, pues, por un lado, la percepción y la postura de los autores de manuales y gramáticas de ELE utilizados en los institutos italianos y, por el otro, las actitudes de los profesores en las prácticas didácticas.

Presentamos, a continuación, los tres objetivos intermedios de este segundo ámbito de trabajo.

1.2.1 Averiguar la percepción de la norma en relación con la oposición PS/PC en español y actitudes de los autores de manuales y gramáticas para italófonos

A pesar de los crecientes avances tecnológicos en el ámbito de la enseñanza de LE en los últimos años y la consecuente proliferación de materiales y recursos digitales, la versión en papel de las obras didácticas sigue manteniendo un peso importante en las clases: representa para alumnos y profesores un soporte pedagógico fundamental, una unidad compacta y estructurada que proporciona herramientas de apoyo tanto al aprendizaje como a la docencia (Castagnani, 2010).

Como se comentará más detalladamente a lo largo de la tesis, en lo que se refiere a la lengua española, existe una serie de dificultades a la hora de establecer cuántas y cuáles son las variedades de lengua existentes en el mundo hispanohablante; nos referiremos, además, a la importancia, en el panorama de la enseñanza de ELE, de la elección de la variedad geográfica que se lleva al aula. A pesar del cada vez más creciente interés hacia la variación lingüística en ámbito pedagógico, algunos estudios demuestran que, en las obras didácticas más difundidas en Europa, se tiende al mantenimiento de un modelo prototípico de hablante monolingüe de la LE (Granata y Merlo, 2019) y, como consecuencia, los modelos más difundidos para la enseñanza se basan en el castellano del norte de la península ibérica (Moreno Fernández, 2018).

La información sobre Hispanoamérica suele ser escasa y superficial en relación con las referencias a España. Además, la visión que se transmite está generalmente vinculada con la imagen cultural de un lugar exótico y ajeno al mundo referido y ocupa casi siempre un sitio marginal en la obra (Castagnani, 2010). De la misma manera, Bravo García destaca cómo, en los manuales de ELE, la variedad americana suele mostrarse como un “caso aparte, como una peculiaridad, una rareza lingüística que se da en un territorio alejado del español peninsular, que es el que goza de estatus como la norma prestigiosa” (2004: 197). La misma autora insiste en la importancia de incluir las variantes geográficas en la docencia de ELE, y no solo como mención a una literatura marginal o a usos folklóricos de la lengua. Advierte, además, de la grave descompensación que su olvido causaría en la visión del idioma que se pretende transmitir, sea cual sea el fin específico de la enseñanza, pues, a pesar de presentarse como un sistema sumamente heterogéneo y con rasgos fonéticos, léxicos y morfosintácticos extremadamente variados dentro de su territorio, la autora considera el español de América una realidad lingüística fuerte y consistente por las razones enumeradas en su estudio (Bravo García, 2004).

Como hemos señalado antes, la imagen del mundo representado por la lengua extranjera se transmite tanto a través de los contenidos culturales como de los lingüísticos; por lo que se refiere a los primeros, las relativamente recientes aportaciones científicas han permitido mejorar cualitativamente la didáctica del español, empujando una “política panhispánica” en la construcción de los manuales. Por lo que atañe a las cuestiones lingüísticas, los resultados son aún vacilantes.

La variación lingüística ha adquirido hoy en día una fuerza explicativa ineludible ya que refleja distintos perfilamientos cognitivos del hablante y es manifestación de las necesidades comunicativas de los usuarios de la lengua que, como seres inteligentes que conocen su propio idioma, manipulan y seleccionan aquellas formas que mejor se adecuen a la situación comunicativa (Álvarez Garriga y Speranza, 2012). Sin embargo, a menudo se incluyen, en las obras didácticas, explicaciones morfosintácticas y de uso de determinados elementos del sistema de la lengua que se ajustan perfectamente a la norma estándar centro-norte peninsular y pasan por alto realizaciones ampliamente difundidas en otras zonas, tanto de Hispanoamérica como de la misma península, tachándolas así, tácitamente, como incorrectas o, al menos, no normativas ni dignas de ser explicadas.

Las obras didácticas de codificación metalingüística poseen un poder y una influencia indiscutibles sobre la imagen que contribuyen a construir acerca de la sociedad de la lengua meta; por muy neutral y objetivo que pretenda ser, ningún manual puede estar desprovisto de valores y opiniones (Castagnani, 2010), aunque sea simplemente por destacar un uso y silenciar otros, y las muestras lingüísticas que se ofrecen pueden ocultar toda una serie de valores (Ezeiza, 2009). A los materiales comerciales se les asocia (injustamente, según las palabras de Ezeiza, 2009) validez y autoridad y se asume que el modelo de lengua presentado represente fielmente el sistema y la realidad social de los hablantes de la lengua meta. Omitir variedades lingüísticas y usos ampliamente difundidos en ciertas zonas, reproducir únicamente situaciones comunicativa y culturalmente relacionadas con el español centro-norte peninsular, relegar a meros incisos o a explicaciones aisladas las realizaciones diatópicas diferentes de la norma estándar y confinar en apartados separados las menciones a la sociedad, cultura y costumbres hispanoamericanas contribuye a ofrecer, voluntaria o involuntariamente, una imagen distorsionada de la lengua, a ocultar valores que pueden no coincidir con los que se pretenden fomentar e, incluso, ir en contra de los propósitos declarados.

Con el primer objetivo intermedio de este segundo ámbito de trabajo, se pretende averiguar, por lo tanto, la variedad de español tomada como modelo de referencia para la construcción de los apartados lingüísticos en los manuales y gramáticas de ELE utilizados en las escuelas secundarias en Italia y el tratamiento de las diferentes variedades y las realizaciones divergentes con respecto a la norma centro-peninsular.

No se trata de verificar si los manuales y las gramáticas incluyen, en las unidades didácticas por las que están constituidos, apartados dedicados a presentar elementos multiculturales y referencias a la sociedad hispanohablante y a sus culturas y costumbres; existen hoy en día numerosos estudios que enfocan desde una perspectiva sociocrítica el componente cultural, intercultural y sociocultural en obras didácticas para extranjeros¹³. Estos estudios se centran principalmente en examinar el material y las actividades insertos en el manual específicamente para tratar temáticas interculturales.

Durante las últimas décadas, las obras didácticas de lenguas extranjeras se han vuelto cada vez más significativas, tratando de presentar los argumentos lingüísticos de manera siempre menos “estéril” e intentando que los contenidos y las actividades propuestas se ajusten lo más posible tanto a los intereses de los destinatarios como al mundo real del idioma objeto de estudio. Es por esta razón que los manuales de última generación están elaborados procurando incluir y englobar las referencias culturales y sociales de la lengua meta dentro de las explicaciones lingüísticas.

Lo que nuestro análisis se propone, por lo tanto, es ahondar en la parte lingüística de las obras didácticas. Se quiere averiguar si, y en qué medida, el léxico propuesto y las estructuras gramaticales entrañan en sí la variación lingüística en su componente diatópica o si se construyen alrededor de una médula central, que es la norma centro-peninsular, y las variedades, si es que aparecen, se presentan como un simple “adorno” desligado de la regla presentada.

Como segundo objetivo intermedio, se examinará en detalle el tratamiento del contraste PS-PC y las referencias a los diferentes usos de las dos formas verbales vigentes en los territorios hispanohablantes y, en caso de enfoque contrastivo, también en la geografía de la L1.

El estudio que vamos a presentar, pues, se centra, por un lado, en un análisis de los apartados léxicos y morfosintácticos presentes en diez manuales tomados en análisis (objetivo 2A) y, por el otro, en una investigación detallada de las secciones que incluyen estructuras gramaticales dedicadas a presentar las dos formas verbales de PS y PC (2B), intentando averiguar:

(2A) qué variedad de lengua se presenta en las reglas y explicaciones de los apartados léxicos y gramaticales y el tratamiento de las diferentes variedades geográficas;

¹³ Véase, por ejemplo, Areizaga (2002; 2003; 2005 y 2009).

(2B) en los apartados dedicados a las formas verbales de PS y PC, qué referencias a usos geográficamente diferentes de la norma incluyen y si están estos usos englobados en los textos y explicaciones o se presentan como casos “aparte”. En caso de enfoque contrastivo, qué tipo de explicación se ofrece al alumno, qué uso de las dos formas verbales italianas y qué variedad de L1 se toma en comparación.

Las respuestas a estas preguntas nos ofrecerán un marco general de la variedad o variedades incluidas en las obras didácticas italianas y de la concepción de los autores y editoriales acerca de la norma lingüística y de sus variaciones diatópicas.

Si bien las posturas de los investigadores en los últimos años han ido convergiendo en la necesidad y la eficacia de incluir las variedades diatópicas en los cursos de español LE, la misma armonía parece no manifestarse en lo concerniente al nivel de aprendizaje a partir del cual insertar las diferentes variedades geográficas.

Muchos autores consideran poco productivo, en el nivel principiante, tratar de enseñar variantes distintas de la del profesor o del manual, o de la elegida para el curso. A este propósito, Flórez Márquez (2000) afirma que resultaría poco rentable presentar las variaciones paralelamente a la primera presentación de la variante-modelo; lo más eficaz, según este autor, sería que el aprendiente adquiriera una norma y que las variaciones se presentaran paulatina y gradualmente, de la manera más natural posible.

Nuestra postura es diferente: apoyándonos en lo afirmado por Beaven y Garrido (2000)¹⁴ y teniendo en cuenta las peculiaridades del contexto escolar italiano antes mencionadas, consideramos crucial para el desarrollo de la competencia comunicativa y de la destreza sociocultural del aprendiz mostrar las diferentes realizaciones léxicas y gramaticales desde los comienzos del primer curso. Siguiendo el principio propuesto por Andión Herrero (2007) (véase cap. 2.3.2), la presentación de los distintos rasgos diatópicos a los alumnos principiantes no tiene la pretensión de que los utilicen correctamente en cada situación comunicativa, sino que, por lo menos, comprendan e interpreten de manera apropiada las variaciones lingüísticas que se dan con más frecuencia en el mundo hispanófono. A medida que suba el nivel, las variantes irán aumentando en número y en especificidad.

¹⁴ En su estudio *El español tuyo, el mío, el de aquel... ¿Cuál para nuestros estudiantes?* las dos profesoras de la Open University del Reino Unido explican las razones por las cuales, en sus cursos de español a distancia, optaron por enseñar un español que sirviera como lengua de comunicación global, insertando, cuando les pareciera pertinente, los diferentes aspectos lingüísticos de las variedades geográficas ya desde el principio del primer curso.

Por estas razones, los objetivos propuestos para este estudio, como se describirá con más detalle en el capítulo dedicado a la metodología, se focalizan en obras que abarcan los niveles iniciales del proceso de aprendizaje, desde el A1 hasta el A2 o B1, según el manual o gramática.

1.2.2 Averiguar la percepción de la norma en relación con la oposición PS-PC en español y actitudes de los docentes

En el segundo ámbito de trabajo se pretende analizar también la postura de los docentes hacia la norma que rige la oposición entre los dos pretéritos perfectos y sus prácticas didácticas a la hora de enseñar a sus alumnos los usos y las funciones de las dos formas verbales en examen.

Puesto que el proceso de aprendizaje en las clases de ELE se desarrolla en el contexto artificial del aula, paralelamente a los contenidos de las obras didácticas, también las actitudes lingüísticas de los docentes influyen profundamente en lo que se vehicula a los alumnos. Sus creencias y sus percepciones del idioma extranjero objeto de enseñanza (los profesores participantes en la investigación son todos nativos italianos) se reflejan concretamente tanto en las explicaciones proporcionadas en clase como en el uso espontáneo de la LE.

Entre las principales competencias necesarias para un profesor de LE, muchos investigadores incluyen la competencia comunicativa, entendida como el conjunto de varias subcompetencias, entre las cuales se reconocen las competencias lingüísticas y sociolingüísticas (Páez Pérez, 2001). Un profesor de ELE, pues, tiene necesariamente que poseer los conocimientos de las reglas y las formas de la lengua española y la habilidad para utilizarlas correctamente, pero también la capacidad de interpretar los significados y los usos en los diferentes contextos socioculturales. Palomino (s. f.)¹⁵ reconoce, entre las funciones del profesor de idiomas, la de asegurarse que el alumno sea consciente de los diferentes aspectos del lenguaje y que aprenda a utilizar sus distintas variables.

Entre las competencias atribuidas a un profesor de LE, además, el Instituto Cervantes (2012) contempla la comunicación intercultural, entendida como

la capacidad del profesorado para, en el desempeño de su trabajo, promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. El profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por reconocer y comprender las culturas

¹⁵ Disponible en www.unir.net/educacion/revista/cual-es-la-importancia-del-profesor-en-el-aprendizaje-de-una-segunda-lengua/, consultado en noviembre de 2020.

y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa (Instituto Cervantes, 2012, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/facilitar.htm#np1n).

Por todas estas razones, el tercer objetivo intermedio del segundo ámbito de trabajo propone

(2C) averiguar cómo emplean los docentes italianos de ELE las dos formas verbales de PS y PC en la lengua de enseñanza y qué postura presentan hacia los preceptos normativos que regulan el reparto de las dos formas verbales en español y hacia la existencia de variantes lingüísticas y de una norma pluricéntrica.

1.3 TERCER OBJETIVO: LA INTERLENGUA DE LOS APRENDIENTES ITALÓFONOS Y EL USO DEL PS Y PC EN ESPAÑOL, EN RELACIÓN CON LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y LA ENSEÑANZA

Para cerrar el círculo del presente estudio, el tercer ámbito de trabajo se propone, como objetivo principal, averiguar las influencias de los dos primeros ámbitos de trabajo en lo que es considerado el producto final de la enseñanza, es decir, la interlengua de los aprendices.

A través del análisis de la interlengua de los alumnos italianos de las escuelas secundarias se pretende constatar una posible influencia, en el uso del PS y PC en español, tanto del reparto diatópico de las dos formas verbales en la L1 como del uso de los dos pretéritos perfectos por parte de los docentes y las explicaciones proporcionadas por los manuales y las gramáticas de ELE.

Con los dos objetivos intermedios de este tercer ámbito de trabajo, pues, se pretende

(3A) examinar la interlengua de los alumnos en relación con las interferencias de la lengua materna en el reparto de las funciones atribuidas a las formas verbales de PS y PC y en la frecuencia de uso de una u otra forma verbal y la posible conexión entre los usos de los dos pretéritos en la interlengua de cada alumno y su variedad de italiano regional;

(3B) analizar, en dicha interlengua, los influjos normativos de las reglas y explicaciones proporcionadas por los manuales y gramáticas, y por el reparto funcional de las dos formas verbales españolas por parte de los docentes y de su consecuente actitud lingüística hacia el empleo de tales formas.

CAPÍTULO 2 – VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA

Es bien sabido que la lengua no es única y estable, sino que varía en las líneas temporales, geográficas y sociales (Nerbonne, 2003). A pesar de esto, en el lenguaje común y corriente se suele afirmar que un hablante de una determinada comunidad lingüística habla una determinada lengua, la que oficialmente es adoptada por la comunidad a la que pertenece; así pues, un español habla español y un italiano habla italiano.

Desde el punto de vista lingüístico, este tipo de afirmación simplifica demasiado la realidad de los hechos, heterogénea, variada y estratificada, y resta importancia a la variación que se constata tanto en el interior del idioma, como en su exterior.

Es un hecho general y objetivo que toda lengua humana tiende a la heterogeneidad. El lenguaje es un sistema, o un diasistema¹⁶ (Berruto, 2012), en el que se mueven e interactúan una multiplicidad de factores, internos y externos a la lengua, que la plasman y la modifican continuamente. Si la lingüística universal concibe el lenguaje como un conjunto de propiedades estables y generalizables a cualquier idioma del mundo, presente y pasado (Siemund, 2011), las investigaciones en lingüística variacional indagan la lengua en sus partes variables, donde los elementos que componen la gama de variaciones actúan como engranajes de un mecanismo que muta con movimientos incesantes.

Las fuerzas que reglan estos movimientos se vinculan a varios factores, que pueden ser internos al lenguaje, como los procesos de transformación semántica o de gramaticalización, externos a él, como la realidad sociolingüística dominada por las dimensiones coserianas de diatopía, diafasía, diastratía y diacronía¹⁷, o íntimos e individuales de cada hablante, es decir, relacionados con su repertorio lingüístico personal, su concepción de la lengua y su capacidad de adaptación a la situación comunicativa.

¹⁶ Berruto (2012) se refiere a la lengua como un sistema lingüístico de nivel superior, constituido a partir de varios sistemas, diferentes, en particular, según la localización espacial, y con características semejantes o en común.

¹⁷ Estos conceptos técnicos, obtenidos mediante el prefijo *dia-* (a través) y raíces léxicas del griego clásico (*topos*=lugar y *phasis*=expresión) y del latín (*stratum*=estrado), fueron acuñados por Coseriu en 1973 y explicados en una serie de lecciones en cursos universitarios italianos destinados a profesores de lengua y literatura. La versión en español, *Lecciones de lingüística general*, es de 1981.

Cada usuario de la lengua, pues, en el acto de comunicarse, está empleando un idiolecto, que corresponde a la momentánea combinación de todas las variables que intervienen en la construcción de los enunciados (Pottier, 1992).

Claro está que esos componentes móviles de la lengua y las diferentes realizaciones que de una lengua se pueden encontrar en la realidad no se mueven de manera anárquica. Se regulan según normas sociales y lingüísticas que otorgan a cada idiolecto su espacio, adecuadamente con la situación comunicativa y el entorno social. Estas realizaciones, además, tienden a converger, en mayor o menor grado, hacia una variedad considerada estándar, a partir de la cual se miden y se clasifican las características peculiares del lenguaje.

Tanto en el idioma italiano como para el español, la lengua estándar, aunque considerada por muchos lingüistas una utopía, un ideal de lengua no existente en la realidad cotidiana de ningún hablante, es una variedad en la que, por lo menos en líneas teóricas, el influjo diatópico es escaso; en los ejes diafásico y diastrático se acerca a la modalidad culta, formal y escrita. Todas las demás realizaciones que se alejan de ella pueden adquirir características “burocráticas”, “científicas” o “literarias” por un lado, o “populares”, “coloquiales” o “jergales” por el otro.

En cuanto a la diatopía, las diferencias geográficas parecen ser las peculiaridades más arraigadas en las dos lenguas romances tomadas en consideración en el presente estudio. En ambas, a pesar de la diferencia de extensión espacial, el factor de la procedencia geográfica caracteriza fuertemente las hablas de los usuarios y es crucial en la determinación de los idiolectos.

Si trasladamos estas consideraciones al ámbito de la pedagogía lingüística del italiano y de la enseñanza del español como lengua extranjera, veremos que las existencias, en ambas lenguas, de diferentes variedades, sobre todo geográficas, en contraposición a una lengua estándar tradicionalmente formal y escrita, provoca una serie de inseguridades y vacilaciones a la hora de tratar la lengua en clase.

Por lo que se refiere al italiano como lengua materna, su enseñanza siempre se ha basado en una tradicional rigidez normativa, y la escasa flexibilidad que ha mostrado la pedagogía lingüística hasta hace unos pocos años a acoger la variabilidad, como se ilustrará en los párrafos siguientes, ha suscitado numerosas críticas.

En lo concerniente a la didáctica del español como lengua extranjera, las numerosas variedades geográficas existentes no han ocupado un puesto de simetría en la historia de la enseñanza, sino que la tendencia ha sido, durante muchos años, la de privilegiar la modalidad castellana del norte de la península ibérica (Moreno Fernández, 2018) y, dentro de esta variedad, su modalidad formal y escrita (Granata y Merlo, 2020).

Estas posiciones están fuertemente relacionadas con los conceptos de *estatus* de una lengua, o de una variedad de lengua, y *actitudes* y *creencias* de sus usuarios. En ámbito de la didáctica, Meza (2017) define el estatus de una lengua como su “situación” con respecto a su enseñanza, detallando, pues, que este concepto “sitúa, dispone, posiciona, califica, analiza y hasta empodera a la enseñanza” (Meza, 2017: 3). Entre los numerosos criterios que intervienen en la definición del estatus de una lengua, el autor reconoce, además de las típicas estadísticas de corte político-económico que numeran estudiantes, instituciones, cursos, etc., también otros aspectos, vinculados con las actitudes y creencias hacia la lengua y la enseñanza, por un lado, y con el contexto lingüístico y la presencia de multilingüismo y de situaciones de diglosia, por el otro.

Las creencias lingüísticas se relacionan con el componente cognoscitivo de un individuo (López Morales, 2004); representan, pues, su conocimiento, tanto de la realidad social como de los fenómenos sociolingüísticos que en ella se manifiestan; desde sus creencias, y a través de la valoración afectiva de estas, se desarrollan las actitudes lingüísticas. Las creencias, pues, se concretan en los comportamientos del hablante y representan la “explicitación del saber lingüístico” (Azpiazu, 2017a).

Las actitudes lingüísticas son, según Chiquito y Quesada Pacheco, “predisposiciones personales o colectivas dirigidas a valorar la lengua en la realidad social” (2014: V); se vinculan con prejuicios sociales, culturales e ideológicos y son el reflejo de procesos psicológicos e intereses relacionados con el uso de la lengua en la sociedad (Chiquito y Quesada Pacheco, 2014).

Creencias y actitudes lingüísticas son dos factores esenciales en la definición del *estatus* de una lengua, pues, la reacción, positiva o negativa, por parte de los hablantes, frente a los fenómenos lingüísticos es crucial en la determinación del prestigio de un idioma con respecto a otros, o de una variedad de la lengua frente a otras.

La política lingüística juega un papel importante en la construcción de las conciencias lingüísticas individuales y colectivas; cuando eleva una variedad de lengua a estándar o

a modelo normativo, empuja a los usuarios de aquella variedad a considerar su propio habla el más correcto, respetable y socialmente aceptable; de la misma manera, esta postura puede provocar, en otros hablantes, actitudes lingüísticas de rechazo hacia la propia variedad y crear, en ellos, el sentimiento de “hablar mal” (Bataller, 2015).

El asunto de la variación lingüística es un universo inmenso, en el que las investigaciones, tanto del italiano como del español, han ahondado en sus innumerables facetas y en sus múltiples matices, dando origen a una amplia literatura en materia de lingüística variacional.

Este ámbito de estudio, sin embargo, no constituye el núcleo de la presente investigación. La variación lingüística y la existencia de variedades diatópicas representan una realidad objetiva que conviene tener presente a la hora de plantear las hipótesis y avanzar consideraciones acerca de la variación morfosintáctica objeto de nuestro análisis. En esta medida, ilustraremos a continuación solo una breve aproximación a la variación lingüística del italiano y del español, haciendo hincapié en el tratamiento que han recibido y que siguen recibiendo las variantes, sobre todo las diatópicas, de los dos idiomas en su enseñanza.

2.1 VARIACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ITALIANO

Como todas las “grandes” lenguas de cultura, el italiano ha desarrollado una gama amplia de diversificación, en la que se pueden reconocer específicas variedades de lengua, determinadas por las dimensiones fundamentales de variación, es decir, los parámetros extralingüísticos con los que la variación interna de la lengua está relacionada (Berruto, 2000).

Los hablantes italianos poseen, pues, un abanico de registros expresivos y variedades lingüísticas que, a lo largo de los años, se han intentado clasificar con diferentes etiquetas, basándose en distintos criterios y atribuyéndoles características no siempre acordes entre sí. A modo de ejemplo, ilustramos algunas de las propuestas avanzadas a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado¹⁸: Pellegrini (1960) reconoce, en el repertorio verbal de un hablante italiano medio, cuatro variedades: dialecto, koiné dialectal, italiano regional e italiano estándar; el lingüista coloca las variedades disponibles en el eje diafásico: son

¹⁸ Todos los autores y etiquetas mencionados a continuación se encuentran citados en Coveri *et al.*, (1998) y Berruto (2012).

estas diferentes variantes que un mismo usuario elige según las circunstancias situacionales.

Mioni (1983), contemplando el mismo número de variedades, considera las siguientes categorías: estándar formal, estándar coloquial-informal, italiano regional e italiano popular regional, valorando las interferencias y las intersecciones entre las dimensiones diatópica, diastrática y diafásica. También De Mauro (1980), teniendo en cuenta las mismas tres dimensiones de variación, ofrece una jerarquía formada por el italiano científico, el italiano estándar, el italiano popular unitario y el italiano regional.

Sanga (1981) enumera ocho variedades, haciendo hincapié en la realidad sociolingüística de la época: italiano anglicado, literario (estándar), regional, coloquial, burocrático, popular, dialectal e italiano-dialecto. Esta escala de variación va desde la máxima unidad hasta la máxima variación.

Trumper (1984), considerando los dos polos opuestos del eje diamésico, propone subrepertorios de los registros escrito y oral: italiano estándar, sub-estándar e interferido sub-estándar (en el uso escrito); italiano regional, regional informal y regional descuidado (en el uso oral). Es importante notar, en esta subdivisión, la ausencia de una lengua estándar en el oral y la falta de designaciones regionales en el escrito, punto sobre el cual volveremos más adelante.

Sobrero y Romanello (1981) distinguen dos solas entidades: el italiano común y el regional, cada una disponible en las variantes “alta” y “baja”. Así pues, el italiano común alto corresponde, a grandes rasgos, al italiano estándar de otras clasificaciones y el italiano regional bajo es la variedad que se acerca al habla dialectal de cada región.

En la arquitectura del italiano propuesta por Berruto (2012), las variedades fundamentales del idioma italiano son sustancialmente cuatro: el italiano estándar literario, el italiano neoestándar (o italiano regional culto medio), la lengua hablada coloquial y el italiano regional popular. Estas se colocan en diferentes puntos de un esquema a tres dimensiones, en el que se intersecan los ejes diastrático y diafásico, con la dimensión diamésica (el concepto de diamesía se explicará más abajo en este mismo apartado) (fig. 1)¹⁹. Cada eje se presenta como un *continuum* polarizado: de alto a bajo la diastratía, de formal a informal la diafasía y de “scritto scritto a parlato parlato” (Nencioni 1976) la diamesía, de manera que, por un lado, se evita una excesiva mezcla de las

¹⁹ El esquema fue propuesto por primera vez por el mismo autor en su obra *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo* (1987).

dimensiones y, por el otro, se tienen en cuenta sus puntos de intersección (Berruto, 2012: 23).

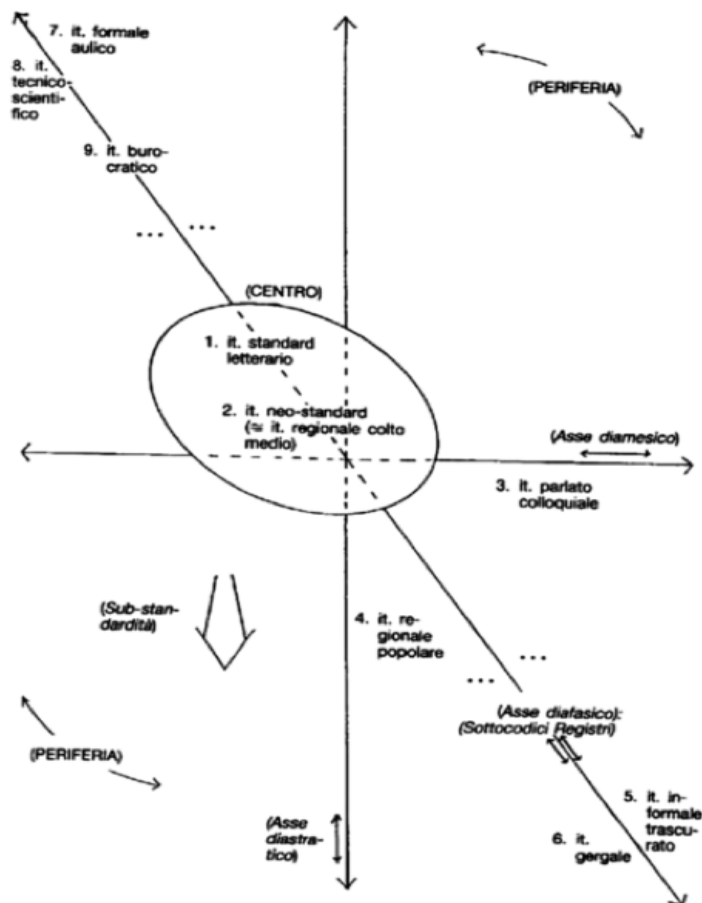


Figura 1. Esquema de la arquitectura del italiano (Berruto, 2012: 24)

Como se puede comprobar en la fig. 1, en este esquema, la variación diatópica no está representada por un eje dimensional; esta elección es de suma importancia y está relacionada con la fragmentación dialectal italiana y la coexistencia de una multiplicidad de variedades regionales paralelas a la lengua estándar nacional, que influyen sobre ella y la modifican (sobre este asunto volveremos en 2.1.1 y 2.1.2). La variación diatópica, pues, es siempre primaria en cualquier clasificación o esquematización de las variedades de italiano: en el esquema de Berruto, la diferenciación geográfica no es que no aparezca, sino se sitúa en el fondo, con un rol que él define como “primitivo” (Berruto, 2012: 23). Dada la variedad y la complejidad dialectal del italiano, y teniendo en cuenta que ningún hablante utiliza activamente en su vida cotidiana una variedad regional de otras áreas, es impensable realizar un esquema exhaustivo, que considere a la vez todas las dimensiones y las posibles intersecciones. Todas las variedades de lengua se mueven dentro del

espacio diatópico y sería, según Berruto (2012) más pertinente, pues, realizar esquemas parciales, con los tres ejes diastrático, diafásico y diamésico, por cada región y cada realización dialectal.

Otra característica de esta esquematización es la importancia otorgada a la dimensión diamésica. Este neologismo fue introducido en el análisis de la arquitectura del italiano por Mioni (1983) y se refiere a la variación que la lengua experimenta en los diferentes medios comunicativos y en los registros escrito y oral. La propuesta de introducción de una nueva dimensión de variación lingüística nace en Italia y se explica en relación con la historia peculiar del italiano (véase 2.1.1), donde el estándar ha sido identificado, durante siglos, con la lengua escrita, literaria o burocrática, y la modalidad oral se relacionaba con el uso de los dialectos (Pistolesi, 2015).

Aunque encontró varias críticas por parte de quienes, fieles a las cuatro dimensiones coserianas, consideran esta dimensión una subcategoría de la variación diafásica (Albrecht, 1986), la propuesta de esta nueva categoría variacional ha encontrado acogida entre varios estudiosos italianos que la consideran útil, en intersección con otras dimensiones, para diferenciar las modalidades, netamente desemejantes, de uso hablado y escrito de la lengua.

En el esquema de Berruto (2012), las variedades fundamentales de la lengua italiana son cuatro. El italiano estándar literario (1) y el italiano neoestándar (o italiano regional culto medio) (2) constituyen el centro sociolingüístico que, sin embargo, no coincide con el centro geométrico del plano: este núcleo tiende hacia el cuadrante “alto” en diastratía, “formal” en diafasia y “escrito” en diamésia. Estas dos variedades de italiano encierran, de alguna manera, los rasgos tendencialmente unificadores y normalizadores de la lengua, y forman el meollo estable y unitario del italiano (siempre que exista la posibilidad de una variedad estándar única; volveremos sobre este asunto en 2.1.1). El italiano hablado coloquial (3) y el italiano regional popular (4) se alejan del centro, acercándose a la modalidad oral el (3), bajando en diastratía el (4) y aproximándose los dos al registro informal. Estas variedades, llamadas “periféricas” representan un área fluctuante e inestable; se incluyen en estas variedades los fenómenos lingüísticos no unitarios y desviados de la norma. Esta subdivisión permite observar las tendencias lingüísticas en marcha como centrípetas, si tienden a acercarse al estándar o si presentan una función

unificadora, o centrífugas, si se alejan del centro, intensificando las divergencias con las normas.

En el presente estudio nos centraremos en las variedades (1) y (2), teniendo siempre presente el vivo sustrato dialectal de cada región.

2.1.1 Lengua y variación diatópica

El territorio italiano, a pesar de su extensión relativamente reducida, presenta, a nivel lingüístico, una variabilidad regional muy significativa²⁰. Ningún otro territorio latino, según Wartburg (1980), fue atravesado por confines dialectales tan hondos y numerosos.

Uno de los estudios sobre la subdivisión dialectal del italiano de mayor prestigio fue la *Carta dei dialetti d'Italia* de Pellegrini (1977). A pesar del casi medio siglo transcurrido, la propuesta de Pellegrini es, hoy en día, la más aceptada en el ámbito de las investigaciones geolingüísticas y constituye la base de referencia de numerosos estudios recientes de dialectología²¹.

En la *Carta* (fig. 2), Pellegrini muestra una representación cartográfica de los dialectos ítalo-romances, limitándose a los territorios dentro de los confines nacionales. Con la denominación “ítalo-romance”, el estudioso alude a las múltiples y diferentes hablas de la península italiana y las islas que han elegido, desde hace ya mucho tiempo, el italiano como lengua-guía, en el que se inspiran constante y cotidianamente (Pellegrini, 1977: 25).

El lingüista reconoce cinco grandes grupos de dialectos ítalo-romances: los dialectos septentrionales, los toscanos, los centro-meridionales, los friulanos y los sardos.

En el área septentrional se incluyen dos subgrupos de dialectos, los galoitálicos, como el emiliano, el lombardo, el piamontés y el ligur, y los vénetos (representados, en la figura 2, respectivamente con los colores amarillo y amarillo más claro). Se dejan fuera de la catalogación romance septentrional las áreas bilingües franco-provenzales, ladinas, alemanas y eslovenas.

El área dialectal toscana (de color verde), considerada el fundamento de la lengua nacional, corresponde *grosso modo* al área regional de Toscana, con unas pocas zonas excluidas²².

²⁰ Según Serianni y Antonelli (2011), la fragmentación lingüística italiana es comparable solo a la de India, país catorce veces más grande.

²¹ Véase los estudios dialectológicos de Tullio Telmon (1990 y 1992); Grassi *et al.* (2003), Loporcaro (2009).

²² Se excluyen de estos dialectos algunas localidades en el noroeste de Toscana que, por confinar con la región de Liguria, presentan rasgos galo-italicos y pertenecen, pues, a la primera agrupación; se deja fuera,

Los dialectos centro-meridionales ocupan el territorio al sur de Toscana y se subdividen en tres áreas: el sistema “mediano” (color rosa), el “meridional intermedio” (color rosa oscuro) y el “meridional extremo” (color morado).



Figura 2. Carta dei dialetti d'Italia, Pellegrini (1977)

A los tres grandes grupos dialectales septentrionales, toscanos y centro-meridionales, Pellegrini añade también el friulano y el sardo. A pesar de ser a menudo considerados dialectos ajenos al grupo lingüístico romance por presentar trayectorias independientes

además, la porción sur del territorio de Grosseto, que se inscribe dentro del sistema “mediano” (Pellegrini, 1977: 25).

(Loporcaro, 2016) o propiamente lenguas autónomas (Serianni y Antonelli, 2011), en la *Carta* estas variedades dialectales se insertan dentro de los sistemas ítalo-romances, pues “una classificazione italo-romanza [...] valida, non può prescindere né dal dominio friulano e nemmeno da quello sardo, anche se tali parlate appaiono profondamente differenziate dalla lingua ‘egemonica’ di fondamento tosco-fiorentino” (Pellegrini, 1977: 18).

Para poder entender la relación entre la variedad estándar del italiano y el colorido sustrato dialectal subyacente es necesario proporcionar una aclaración terminológica sobre los términos “dialecto”, “variedad regional” y “lengua estándar”, aplicados a la situación italiana.

Por lo que se refiere a los dialectos, Berruto (2000) afirma que estos tienen que considerarse variedades lingüísticas por derecho propio y no “dialectos italianos”, dada la distancia estructural entre sí, “non di molto inferiore a quella che intercorre fra le varie lingue romanze maggiori e minori” (Berruto, 2000: 3). Según el lingüista, algunos dialectos de la península italiana están más alejados de la lengua estándar que respecto a otras lenguas romances como, por ejemplo, el portugués o el español. Telmon (2016) aclara este punto con un breve recorrido histórico por las que se han llamado primera y segunda dialectización.

Cuando, durante el imperio romano, el latín se impone en la península italiana como lengua de comunicación, las poblaciones abandonaron poco a poco sus idiomas indígenas para aprender una variedad popular de latín, vinculada a particulares condiciones sociales e influida por las lenguas precedentes²³ (Telmon, 2016). Por estas razones, y por la conformación geográfica del territorio italiano, la evolución del latín no ha llevado a una única lengua, hablada de la misma manera en toda la península, sino a una extraordinaria variedad de lenguas, con algunos rasgos comunes y una multitud de características divergentes (Serianni y Antonelli, 2011).

Desde el siglo VII hasta el siglo X, estas variedades de latín vulgar, diferenciadas según las áreas geográficas, se transformaron en los dialectos que, hasta la época moderna, se han hablado y practicado en cada zona de Italia. No se puede hablar, pues, de dialectos del italiano, sino que las denominaciones más correctas serían “dialectos del latín” o “dialectos primarios” (Telmon, 2016). La fase sucesiva corresponde con el último

²³ Serianni y Antonelli (2011) estiman unas veinte etnias, en el territorio que ahora es Italia, sometidas a los romanos y que conservaron durante muchos siglos su propia lengua.

siglo y medio: llaman *segunda dialectización* a las diferentes modalidades con las que las poblaciones italianas, cada una con su propio dialecto, aprenden la lengua italiana después de la unificación política del país (1861). Parece, pues, acertada, para estas nuevas variedades, la etiqueta “dialectos del italiano”.

Entre los hablantes de esta segunda dialectización existe un grado de mutuo entendimiento mucho mayor que la comprensión entre los usuarios de los dialectos primarios (Telmon, 2016). Durante este último siglo y medio las diferencias entre dialectos e italiano han ido suavizándose; las diferentes realizaciones dialectales comparten una base común que es cada vez más amplia (Antonelli, 2011) y han evolucionado hacia una “italianización” que las ha llevado, hoy en día, a constituir variedades regionales del italiano más que dialectos propiamente dichos.

A pesar de estas diferencias, se acepta, de manera general, la denominación de “dialectos del italiano” para referirse tanto a los dialectos primarios como a las variedades emergidas en la segunda etapa de la dialectalización de la península, justificada sociolingüísticamente, según Berruto (2000), por el hecho de coexistir siempre, hoy en día, con la lengua estándar del italiano.

Los orígenes de la difusión de la lengua italiana por la península se remontan al siglo XVI y son fruto de un largo proceso cultural que lleva a la elección de una variedad dialectal considerada prestigiosa: el toscano-florentino.

En aquel siglo, el territorio italiano se encuentra en una situación política y lingüística extremadamente fragmentada; posee, sin embargo, una tradición literaria compartida, en la cual se intenta reconocer un espacio común entre los diferentes estados regionales (Serianni y Antonelli, 2011). El siglo XVI es recordado como “il secolo della questione della lingua” (Serianni y Antonelli, 2011: 43), en el que se enfrentan diferentes teorías y propuestas: los defensores del latín como lengua única y literaria están aún muy activos, aunque esta postura se encamina, poco a poco, hacia un lento declive. Las demás posiciones plantean el problema desde diferentes puntos de vista: algunos dirigen la atención hacia la lengua cortesana escrita y latinizante en uso en las cortes de Roma; otros hacen hincapié en la importancia de incluir también la lengua italiana común, hablada por las personas cultas de las cortes de toda Italia, basada en el toscano antiguo, pero abierta a todas las formas y las palabras regionales difundidas en el uso. Los *fiorentinisti* defienden la primacía de la lengua de Florencia, considerada la única apta y conveniente

para llegar a ser el idioma literario de la península entera. La tesis que prevalece es la de Pietro Bembo, que, en 1525, en su obra *Prose della volgar lingua*, traslada el principio de autoridad del latín al vulgar, afirmando que el modelo literario que se debe seguir tiene que imitar a Petrarca en poesía y a Boccaccio en prosa. El triunfo de su propuesta se debe a la estabilidad ya adquirida por los modelos propuestos y a la presentación de unos patrones gramaticales y estilísticos precisos y prestigiosos (Serianni y Antonelli, 2011).

La idea de mirar a la lengua del *Trecento fiorentino* como idioma unitario, prestigioso y literario se explicita también en la primera edición del *Vocabolario degli Accademici della Crusca* (1612), cuya impostación arcaizante suscita enseguida numerosas polémicas, entre las cuales destaca la de aumentar la brecha entre el lenguaje escrito y el idioma hablado (Serianni y Antonelli, 2011).

En aquel siglo, a la elección lingüística no corresponde, sin embargo, una unidad estatal y, por lo tanto, hasta el siglo XIX no se ponen en marcha todas aquellas políticas lingüísticas necesarias para unificar el idioma del país. A lo largo de estos tres siglos el italiano de base toscana se difunde en todas las regiones, pero solo como lengua de la escritura literaria, científica y, en menor grado, también burocrática, aunque solo entre las clases sociales que poseen los recursos para aprenderla (Telmon, 2000). Lengua y dialectos se reparten, pues, las funciones lingüísticas de manera neta en los ejes diastrático y diafásico, ocupando los ámbitos literarios y cultos y empleada sobre todo en el registro escrito la primera y quedando relegados a los ambientes familiares y de uso prevalentemente oral los segundos (Coveri *et al.*, 1998).

Si en 1861, el momento de la proclamación del Reino de Italia, la población italiana era casi totalmente monolingüe (es decir, dialectófono), con un pequeño porcentaje de bilingües dialecto-italiano en situación de diglosia²⁴, tras el segundo recorrido histórico-lingüístico la situación italiana ve hoy en día una mayoría de hablantes bilingües italiano-dialecto con una parte consistente de hablantes monolingües itálofonos (Berruto, 2012), o con una competencia solo pasiva del dialecto (Coveri *et al.*, 1998). En la situación actual, además, para los usuarios bilingües no se puede hablar de situación de diglosia pura: lengua y dialecto no se subdividen los ámbitos de empleo de manera nítida, sino que ambas variedades ocupan el lugar de la socialización primaria y del habla cotidiana,

²⁴ De Mauro (1963) hipotetiza un 2,5% de itálofonos en el año de la Unidad de Italia. Serianni y Antonelli (2011) suponen, para el mismo año, un 9,5% de población itálohablante.

donde se utilizan tanto la variedad alta (lengua), como la variedad baja (dialecto)²⁵ (Berruto, 2000). La competencia dialectal, además, más vigorosa en algunas áreas que en otras²⁶, ha sido revalorizada hoy en día por los hablantes, sobre todo gracias a una nueva percepción: las realizaciones dialectales ya no son una marca de inferioridad sociocultural, sino “una consapevole opzione in grado di soddisfare i più vivaci bisogni espressivi” (Serianni y Antonelli, 2011: 70).

Desde 1861, pues, aquella modalidad lingüística de carácter unitario solo en el plano de la escritura empieza a difundirse, a través de todos los canales y los medios de socialización, horizontalmente, en todas las regiones, incluidas las pequeñas comunidades solo dialectófonas, y también verticalmente, esto es, entre todas las clases sociales.

Entre los principales factores unificadores de la lengua, según Serianni y Antonelli (2011), se encuentran: la creación de un aparato burocrático y administrativo unitario, el servicio militar nacional obligatorio, la educación primaria obligatoria, las migraciones internas (tanto desde las zonas rurales a los centro urbanos, como desde las áreas meridionales hacia el norte), la industrialización, desarrollada sobre todo en la parte noroccidental y, finalmente, el nacimiento y la difusión de los medios de comunicación masivos.

Es en este momento cuando la lengua italiana, después del arduo camino hasta la unidad, empieza a fragmentarse, pues el sustrato dialectal de cada región se interseca inevitablemente con el italiano estándar, impuesto como lengua nacional (Telmon, 2000).

El panorama lingüístico que se nos presenta hoy en día en Italia muestra una lengua italiana común, con un núcleo unitario y una multitud de rasgos regionales a su alrededor. Cada variedad (núcleo + rasgos típicos de una región) se identifica con la denominación de “italiano regional”, que, como veremos a continuación, en su variante culta, representa el italiano neoestándar.

²⁵ Berruto habla de repertorio lingüístico medio de los italianos como de un “bilingüismo endógeno a baja distancia estructural con *dilalia*” (traducción propia), subrayando la coexistencia de dos sistemas lingüísticos, cuya diferencia estructural es inferior a la que se comprueba en las situaciones de bilingüismo clásicas y que pertenecen a la misma comunidad de hablantes, o sea, no son debidos a factores externos a la comunidad. Con el término *dilalia* hace hincapié en el hecho que ambas variedades se emplean en situaciones cotidianas, con un amplio espacio de solapamiento (2000: 5, 6).

²⁶ Serianni y Antonelli (2011) reconocen que, actualmente, la competencia dialectal está más difundida, en el norte, en las regiones de Valle de Aosta, Véneto y Friul y, en el sur, en Sicilia, Calabria y Lucania. Para las zonas de Toscana y Roma, los autores hablan, más bien, de variedades regionales generalizadas. Las áreas donde la italo fonía está más avanzada son las regiones noroccidentales de Lombardía, Liguria y Piamonte.

2.1.2 Italiano neoestándar o variedad regional culta media

El italiano se ha considerado, desde siempre, una lengua entre cuyas características priman la estabilidad y el mantenimiento, en el tiempo, de estructuras fijas (D'Achille, 2016); una variedad poco flexible y reacia a aceptar e incorporar usos diferentes de la realización normativa. Se identifica con la lengua literaria de los tres grandes escritores del siglo XIV (Dante, Petrarca y Boccaccio) y se comprende, por tanto, su característico estatismo en comparación con el desarrollo contemporáneo de otras lenguas europeas (Coveri *et al.*, 1998).

A la variedad estándar de lengua italiana se le han otorgado diferentes funciones, como la función unificadora, de prestigio, de modelo de referencia, etc. A menudo, el estándar se identifica con el uso literario²⁷ y es una variedad que, en la práctica cotidiana, es escasamente representada (Berruto, 2012), especialmente en el uso oral. A pesar de esto, el idioma estándar sigue representando un irrenunciable punto de referencia, sobre todo por ser, a diferencia de los dialectos, un sistema codificado, reconocido y aceptado dentro y fuera del Estado (Coveri *et al.*, 1998).

Por lo que se refiere a las caracterizaciones lingüísticas de un idioma estándar cualquiera, estas pueden ir hacia dos direcciones según la perspectiva normativa que adopten: prescribir las normas que constituyen el modelo de referencia uniforme y correcto, o describir los rasgos comunes menos marcados en los ejes de la variación lingüística. En ambos casos, tanto si consideramos el estándar como realización de la norma prescriptiva como si lo entendemos como descripción de lo que es normal y común a la comunidad de hablantes, se presupone que, como principio básico y fundamental, esta variedad de lengua posee la característica de supraregionalidad y no está marcada, por lo tanto, por rasgos diatópicos.

En el caso del italiano, sin embargo, esta caracterización parece poco acertada por dos razones. La primera es de carácter histórico: en el momento en que se codifica como estándar una particular variedad del diasistema vulgar del siglo XVI (el tosco-florentino de la clase culta en su modalidad escrita literaria), este adquiere inevitablemente caracterizaciones geográficas (y también sociales y diafásicas). La segunda razón desplaza el foco a la descripción sincrónica de la “nueva lengua estándar” o “vulgar del milenio” (D'Achille, 2016: 166). Las mutaciones lingüísticas que está experimentando el

²⁷ Como nos recuerda Berruto, esto no significa que sea la lengua de las obras literarias, sino que es una lengua de nivel literario, apoyada en la tradición literaria (2012: 26).

italiano en los últimos decenios están llevando la lengua a alejarse del modelo toscoflorentino (D'Achille, 2016) y aceptar e incluir en el “nuevo estándar” realizaciones regionales o dialectales de diferentes áreas geográficas: la flexibilidad adquirida por el italiano neoestándar ha permitido a algunos elementos del sustrato dialectal ascender al estándar; el nuevo estándar, pues, se puede definir como el conjunto de todos los rasgos comunes y no marcados de las diferentes áreas regionales al que se añaden los elementos regionales promovidos al estándar. Estos últimos, una vez admitidos en la lengua estándar, pierden parte de sus caracterizaciones diatópicas y conservan solo unos matices evocativos de su procedencia originaria (Berruto, 2012). Se puede apreciar, pues, que la lengua nacional, unitaria o estándar no puede prescindir del factor de variación espacial, que sigue representando, incluso hoy en día, la dimensión variacional más importante.

En esta dirección, algunos lingüistas rechazan la existencia de una lengua estándar unitaria y hablan, más bien, del policentrismo normativo del italiano: Benincà *et al.*, ya en 1972 propugnaban la existencia de una multitud de estándares regionales, cada uno con su punto de referencia en el respectivo centro de poder económico y de prestigio cultural. El mismo Berruto (2012), en el momento en que afirma que las dos etiquetas de “italiano neoestándar” e “italiano regional culto medio” son intercambiables, está explícitamente reconociendo que el nuevo estándar no es único y que cada región posee una variedad estándar propia.

D'Achille (2016) reconoce, entre los fenómenos exógenos de mutación de la lengua italiana, el influjo de los dialectos subyacentes que, antes, han ejercido una presión hacia la variedad regional y después, a través de estas, han llegado a influenciar el neoestándar nacional.

El concepto de italiano regional nace cuando, en 1861, con la institución del nuevo Estado Unitario, la lengua nacional se impone a una sociedad prevalentemente dialectófono. Empieza, en este periodo, la inevitable fragmentación de una lengua estándar que, hasta aquel momento, se basaba únicamente en la escritura literaria y en las normas gramaticales del siglo XVI. La lengua nacional entra, pues, en contacto con un panorama dialectal variado y una masa de personas que, alejadas del canon literario y clásico, empieza poco a poco a utilizarla en su vida cotidiana.

Benincà *et al.* (1973) hablan de “crisis” de la norma lingüística unitaria; una crisis que sufre inevitablemente la lengua nacional que, en un periodo de agitación política, social

y cultural, se encuentra disgregada ya desde su nacimiento, a causa del consumismo cultural que pretende alcanzar el más vasto grupo posible de usuarios.

Las variedades de italiano regional que se nos presentan hoy en día en el panorama italiano son el resultado de los movimientos lingüísticos del último siglo y medio: representan el punto de llegada de un proceso a través del cual las hablas locales se han acercado a la lengua nacional y han perdido parte de sus características más marcadas (Serianni y Antonelli, 2011). Estas variedades, pues, se pueden identificar con el amplio espectro de fenómenos comprendidos entre el italiano de la tradición literaria y los dialectos primarios respectivos de cada región (Berruto, 2012). Muchos autores consideran el italiano regional una especie de interlengua, pues, la población dialectófono ha aprendido el italiano a través de procedimientos no muy diferentes a los que se emplean para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los italianos regionales son “sistemi dialettali intermedi (interlingue) autonomi, coerenti, dinamici e relativamente strutturati, nei quali l’interferenza di completamente è costituita dal sostrato dialettale primario” (Telmon, 2000: 100) y se consideran, pues, el resultado de la influencia del dialecto subyacente sobre la lengua italiana que se ha consolidado en las diferentes regiones (Berruto, 2012).

En la situación actual, ningún hablante emplea la lengua estándar de estampa literaria en su vida cotidiana: en cada zona se realiza una variante de esta lengua, más o menos influenciada por el sustrato dialectal que subyace (Grassi *et al.*: 2003) y las variedades con una tendencia “alta” en diastratía y “formal” en diafasía de estos italianos regionales constituyen el conjunto que forma el italiano neoestándar.

La multitud de italianos regionales podría parecer, en un principio, un factor de fragmentación de la comunidad de hablantes; esto es cierto en la medida en que se consideran estas variedades en su variante “baja”, “informal” y “hablada” en los ejes diastrático, diafásico y diamésico de las dimensiones lingüísticas. El freno al proceso de divergencia es representado por el concepto de prestigio y por la convergencia hacia una forma estándar de italiano a la que, en mayor o menor medida, se adscriben los usuarios de la lengua a la hora de emplear el idioma en contextos más formales y cuidados (sobre todo en el registro escrito, Telmon, 2000).

La génesis de los movimientos más consistentes que la lengua italiana está experimentando hoy en día se coloca en los años 60 del siglo XX. Como consecuencia del *boom* económico, proliferan los medios de comunicación masiva, la televisión entra

en casa de todos los italianos y se realiza el primer verdadero proceso de escolarización de masas (Antonelli, 2011). A nivel lingüístico, a este decenio se remontan la pérdida de la centralidad de la literatura en las dinámicas culturales de los italianos (D'Achille, 2016) y el nacimiento de lo que Pasolini (1972 [1964]) llama “el nuevo italiano tecnológico”, una nueva variedad lingüística que ya no se emana desde los centros literarios clásicos del eje Roma-Florenia, sino desde los protagonistas de la nueva economía capitalista, sobre el eje industrial Turín-Milán (Antonelli, 2011).

Estos cambios se empiezan a percibir concretamente en la lengua común a partir de los años 80 del siglo XX (D'Achille, 2016). En estos años Berruto acuña el término “neoestándar” (1987) y lo asocia con las “variedades regionales cultas”; los dos términos, según el autor, son sinónimos y se puede usar una u otra denominación según los rasgos que se quieren subrayar: los aspectos unitarios que constituyen la base común del italiano de los usuarios cultos con la primera o la manifestación de las diferenciaciones geográficas perceptibles en la mayoría de los hablantes con la segunda.

En el mismo periodo otros autores reconocen las tendencias a una restandarización de la lengua italiana y las denominan de diferentes maneras; Sabatini (1985), restando importancia de las influencias diatópicas en el nuevo estándar del italiano, inserta la etiqueta “italiano del uso medio” entre la variedad estándar y el italiano regional de las clases cultas. El autor afirma que este nuevo italiano se diferencia del estándar oficial, más que por características regionales, por acoger los rasgos de la lengua hablada y utilizada por personas de todas las condiciones sociales y niveles de instrucción (Sabatini, 1985: 155; 171).

D'Achille define el neoestándar como

una nuova varietà linguistica, di uso sia orale che scritto (purché non troppo formale), caratterizzata da molti tratti, prevalentemente [...] morfosintattici, innovativi rispetto a quello che viene tutt'ora definito come italiano standard, cioè il modello tradizionale di italiano di base toscano-fiorentino (2016: 167).

Este autor habla de “rasgos innovadores”, aunque él mismo reconoce que, en realidad, no se trata de características nuevas, sino de elementos procedentes del trasfondo histórico e ignorados durante siglos por las gramáticas normativas.

El baricentro del nuevo italiano estándar se ha desplazado hacia una modalidad más cercana al lenguaje oral en diamesía, más lejana de los lenguajes literarios o burocráticos en diafasía y más variada en diatopía.

Otra consecuencia de la flexibilidad del neoestándar es la ampliación de la base social, con la aceptación de usos lingüísticos antes asociados a un empleo descuidado de la lengua o imputables a los usos que de la lengua hacen los estratos de la sociedad escasamente instruidos.

Las líneas interpretativas de los fenómenos lingüísticos constatables en el italiano contemporáneo a partir de los años 80 del siglo XX pueden resumirse, según D'Achille (2016), en tres tendencias: ante todo se nota la presión de la oralidad sobre la escritura; en segundo lugar, el sistema lingüístico se encamina hacia una simplificación morfológica, donde se observa, entre otros fenómenos, el aumento de los mecanismos analíticos sobre los sintéticos. Una lengua, pues, que, según la imagen compartida, ha sido siempre inamovible, áulica y literaria (Berruto, 2012), empieza a acoger rasgos subestándar, llegando a ser estructuralmente más simple, policéntrica, cotidiana y más amplia en términos sociales (Mioni, 1983). La tercera tendencia, relacionada con el carácter policéntrico del nuevo estándar, es el casi definitivo abandono de la base tosco-florentina como modelo de corrección.

Estas tres tendencias están en la base de numerosas mutaciones morfosintácticas en la variedad neoestándar del italiano y explican las direcciones lingüísticas de los fenómenos en marcha.

Los fenómenos de convergencia de las variedades regionales cultas hacia un italiano estándar y la ampliación de la base social y geográfica de la nueva variedad estándar difuminan las diferencias netamente marcadas en diatopía y permiten considerar los movimientos y las mutaciones lingüísticas sobre una base “macrorregional”: los dialectos del italiano surgidos del segundo proceso de dialectización y los italianos regionales formados en los últimos decenios no muestran la fragmentación extrema que caracteriza los dialectos primarios. Es, hoy en día, poco acertado hablar de tendencias del piamontés, del lombardo o del ligur (Berruto, 2012); las nuevas tendencias, sobre todo a nivel morfosintáctico, se estudian preferentemente referidas a grandes áreas, como, por ejemplo, la septentrional, la tosco-romana o la meridional (Berruto, 2012; Telmon, 2016; Lavinio, 2019a).

Dichas tendencias incluyen una amplia gama de fenómenos en los diferentes compartimentos de la lengua; a nivel fonético, las innovaciones y las transformaciones son escasas: las pronunciaciones regionales, antes quizás más marcadas dialectalmente,

han ido matizándose con el tiempo, pero las diferencias en las realizaciones fonéticas de cada zona siguen siendo considerables y conservan las características originarias de los dialectos subyacentes (Telmon, 2000, 2016). A nivel léxico, el repertorio de cada región mantiene peculiaridades que lo diferencian de una zona a otra.²⁸

Los movimientos “centrípetos” que suponen los cambios más evidentes del nuevo italiano estándar, recordando las palabras de D’Achille (2016) antes mencionadas, se refieren al nivel morfosintáctico: entre las líneas de tendencia evidenciadas por los lingüistas, uno de los rasgos mayormente individuados en la delineación de la lengua neoestándar se refiere a la preferencia de los hablantes italianos hacia el empleo del pretérito perfecto compuesto, en lugar del simple, para designar eventos pasados (que constituye el tema central de esta tesis y sobre el cual volveremos con mayor detalle en el cap. 3).

La diferente repartición funcional del PS y PC es una de las características morfosintácticas que distinguen las diferentes variedades regionales italianas; aunque carecemos de datos empíricos exhaustivos para delinear el fenómeno en el detalle de su microvariación geográfica, las gramáticas de referencia (Bertinetto, 1991) y las investigaciones en lingüística y sociolingüística (Grassi *et al.*, 2003; Berruto, 2012; Lubello, 2016), paralelamente a la regla normativa, que ilustra las diferentes funciones atribuidas a las dos formas verbales en el italiano estándar, más o menos explícitamente de base florentina, resaltan su distinta utilización en las diversas áreas del territorio italiano.

Entre las líneas de tendencia del nuevo italiano estándar, se nota, sin embargo, la inclinación general al uso de la forma compuesta en los contextos que la norma atribuye a la forma simple, incluso en aquellas áreas dialectales donde, tradicionalmente, el uso de las dos formas verbales estaba legítimamente repartido entre las funciones que le correspondían a cada uno de los dos pretéritos perfectos, como la zona toscana, y en las regiones donde el sustrato dialectal llevaba a una mayor utilización de la forma simple, como el área meridional (Berruto, 2012).

La expansión del uso del PC en detrimento del PS, pues, es un movimiento morfosintáctico centripeto y unificador de las variedades regionales del italiano y se ha analizado en varias, aunque no muy numerosas, investigaciones.

²⁸ Para una visión completa de las características fonéticas y léxicas de las distintas zonas dialectales italianas véase Bertoni (1975) y Pellegrini (1977).

La investigación más amplia y detallada sobre este asunto es la realizada por los profesores Bertinetto y Squartini (1996, 2000). En su análisis, que se ilustrará de manera pormenorizada en el capítulo 3, los autores destacan, sobre la base de datos empíricos, el general aumento del uso de la forma compuesta en el italiano de informantes procedentes de varias ciudades del norte, centro y sur de Italia.

Otros estudios que merece la pena mencionar son los de Gambarara (1994) y Grandi (2019). La investigación de Gambarara, basada en el análisis del corpus *LIP*²⁹, resalta el uso marginal de la forma simple del pretérito perfecto en el uso contemporáneo hablado: esta forma no llega a superar, en ningún género considerado, el 1% de las formas verbales totales empleadas. Tratándose de un estudio cuya finalidad consiste en comprobar la vitalidad del PS en el italiano contemporáneo, no se proporcionan datos sobre la frecuencia de uso de la forma compuesta, que serían útiles para poder efectuar un análisis comparativo de las dos formas verbales.

El estudio de Grandi (2019) propone, a través de un cuestionario dirigido a 147 estudiantes universitarios de Boloña, algunos rasgos del nuevo estándar para analizar la percepción de los encuestados hacia estas estructuras y usos y medir su grado de aceptación en dos registros de la lengua: formal e informal. Entre los estímulos ofrecidos, se proponen algunos enunciados localizados en un pasado terminado donde se emplea la forma compuesta del pretérito perfecto en lugar de la simple. Los resultados evidencian que este uso ocupa las primeras posiciones en el rango de aceptabilidad, tanto en contextos informales como en los formales, aunque con una aceptación levemente mayor en los primeros.

Grandi considera, pues, la extensión del PC uno de los rasgos mayormente arraigados en el uso del neoestándar, originado de “processi di smottamento che hanno caratterizzato lo standard statistico e quello stilistico/normativo dell’italiano” (Grandi, 2019: 72). El autor, en la misma línea de D’Achille (2016), reconduce estos movimientos, de los que la expansión del PC forma parte, a la tendencia a la simplificación de los paradigmas y a la reducción de las alternativas disponibles (Grandi, 2019: 65). Avanza, además, otra interesante suposición. Las lenguas que poseen, en la estructura de su sistema verbal, una

²⁹ El *corpus di frequenza dell’italiano parlato (LIP)* es una obra dirigida por Tullio De Mauro y realizada en colaboración con la Fondazione IBM Italia entre 1990 y 1993. Recoge 469 textos de la lengua italiana hablada en un corpus de casi 490.000 palabras, pertenecientes a varias tipologías textuales y a hablantes de cuatro ciudades: Milán, Florencia, Roma y Nápoles. Su versión en línea se ha realizado a través del proyecto BADIP (*BAnca Dati dell’Italiano Parlato*) y está disponible en <http://badip.uni-graz.at/it/>.

distinción aspectual de la *remoteness* (lo que corresponde en italiano al reparto PS-PC. Este aspecto se aclarará en el capítulo 3) son solo 38 sobre 122; las que no presentan dicha distinción, sin embargo, son 94. El proceso de pérdida del PS en favor de la difusión del PC podría relacionarse, según el autor, con el acercamiento de la lengua italiana a tipos lingüísticos más difundidos. Él explica que, en el campo de la tipología lingüística, se designan como “exóticas” las lenguas que presentan estructuras infrecuentes o raras y afirma, además, que, si algún tipo está interlingüísticamente más difundido que otro, será porque ofrece alguna ventaja funcional. La tendencia a la simplificación paradigmática del italiano neoestándar, de tal modo, parece guiar a esta variedad a una pérdida de “exoticidad”: “l’italiano neo-standard [...] sarebbe una lingua assai meno esotica dell’italiano standard normativo” (Grandi, 2019: 72).

2.2 VARIACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL

2.2.1. *Variación diatópica del español*

Como hemos ilustrado en la introducción y en el primer apartado del presente capítulo, toda lengua humana tiende a la heterogeneidad, en cuanto que en ella conviven siempre una multiplicidad de variedades y estilos diferentes. En el caso del español esta característica se multiplica de manera exponencial, dada la vastedad del territorio en que dicha lengua se manifiesta.

La lengua española es idioma oficial en dos grandes áreas que se extienden por ambos lados del Atlántico y que suman 9,2 millones de kilómetros cuadrados (Moreno Fernández, 2018). Las dos áreas geográficas se subdividen en veintiún países hispanófonos y casi cuatrocientos millones de hablantes (Bravo García, 2008). De estos cuatrocientos millones de hablantes “que hablan y sueñan en español”, en palabras de Cebrián (2004), un 90 % lo hace en América y un 10 % en Europa y, a pesar de esto, el idioma posee una extraordinaria unidad: “diferentes en cuanto razas, religiones y culturas, los hispanohablantes denotan una identidad común, basada precisamente en la lengua” (Cebrián, 2004).

Los orígenes de la lengua española se remontan a finales del siglo XV: con la toma de Granada, se consolida la necesidad de unificación lingüística. La hegemonía política de Castilla hace que la variedad romance surgida en aquella región se irradie como idioma de la entera península, desde Aragón hasta Murcia, y tanto entre los nobles como entre la gente del vulgo.

Con su irradiación por la península, el castellano “había desalojado a los dialectos mozárabes del centro y sur y había sido adoptado por los leoneses y los aragoneses, que poco a poco iban renunciando a sus hablas regionales” (Alonso, 1943).

La denominación de *español* no existe aún en aquella época. Se trata de un neologismo que empieza a generalizarse a mediados del siglo XVI entre los extranjeros para referirse al idioma hablado en la península por lo españoles (Roca Marín, 2006) y entre los de otros reinos que, para establecer contactos con las cortes y la administración del imperio, tienen la necesidad de aprender aquella variedad vulgar (Meza, 2015).

En el siglo XVIII, el castellano difundido por la península muestra los rasgos dialectales de las zonas en que se ha trasplantado. Ante esta fragmentación se busca la unidad, la lengua literaria y nacional todavía identificada con la variedad de Castilla (Lope Blanch, 1987).

A partir del siglo XVI, el idioma español se difunde también por el continente americano para satisfacer las más variadas necesidades comunicativas del imperio y “representa un hablar sensiblemente unitario, sobre todo entre las persona cultas” (Lope Blanch, 1987: 394). Entrando en contacto con las realidades geográficas sociales y culturales preexistentes en el subcontinente colonizado, sin embargo, el español se encuentra “ante un escenario totalmente inédito al que respondió con creatividad, flexibilidad e imaginación” (Iglesias, 2007).

En época moderna, con el derrumbe del imperio y con la independencia de los territorios de ultramar, la centralidad política se fragmenta en una veintena de repúblicas independientes y la unidad administrativa y lingüística de aquel vasto territorio, como afirma Lope Blanch, se multiplica “en otras tantas capitales de naciones autónomas. Y ello implica la posibilidad de aparición de otros tantos focos lingüísticos, de otras tantas normas idiomáticas, tan «españolas» o hispánicas como la castellana” (1987: 395).

Los nuevos estados, nacidos de las colonias españolas, adoptan el español más por elección que por imposición; sin embargo, esta inmensa comunidad hispánica, que, como afirman Moreno Fernández y Otero Roth, “es una de las culturas con mayor peso demográfico en el panorama mundial” (2008: 32), incluye enormes zonas bilingües o plurilingües.

Es bastante complicado establecer cuántas variedades de español coexisten en el mundo. No se pueden trazar fronteras nítidas, capaces de separar un dialecto del otro

(Moreno Fernández, 2018). No es posible, pues, hacer una subdivisión neta y precisa que abarque todos los niveles de la lengua: si se toman como criterio las características fonético-fonológicas se llegará a algún tipo de clasificación, que, sin embargo, presentará diferencias internas en los planos léxico y morfosintáctico; si se subdivide el mundo hispanófono según rasgos morfosintácticos, estos grupos mostrarán en su interior claras diferencias léxicas y fonéticas, etc. Aún más serán, dentro de cada bloque lingüístico, las disconformidades a nivel pragmático o cultural. Las características de los diferentes niveles de la lengua, pues, se entremezclan entre sí y los confines entre una variedad y la otra resultan borrosos y difícilmente determinables.

Subdivisiones dialectales del español se han intentado bajo diferentes puntos de vista en el último siglo; la más antigua y general subdivisión entre español de España y español de Hispanoamérica sigue vigente en muchos estudios, teniendo siempre en cuenta que, en estos dos territorios, existe una enorme variación interna y que, cuando se habla de español de España, a menudo se considera como foco la parte centro-norte peninsular y territorios como Canarias o Andalucía son frecuentemente asimilados a algunos territorios americanos por una u otra razón lingüística.

Rona (1964), apelando tanto a criterios fonéticos como gramaticales, reconoce en el territorio americano hispanohablante 16 zonas dialectales³⁰.

Zamora y Guitart (1982) proponen una clasificación de las áreas dialectales hispanoamericanas, basada principalmente en criterios fonéticos, que prevé nueve zonas geográficas³¹.

³⁰ 1. México (excepto los Estados de Chiapas, Tabasco, Yucatán y Quintana Roo), Antillas, la costa atlántica de Venezuela y Colombia y la parte oriental de Panamá. 2. Los estados mexicanos excluidos en el punto 1., América Central, incluida la parte occidental de Panamá. 3. Costa pacífica de Colombia y el interior de Venezuela. 4. Zona andina de Colombia. 5. Zona costera de Ecuador. 6. Zona serrana de Ecuador. 7. Zona costera del Perú, excepto Sur. 8. Zona andina del Perú. 9. Zona meridional del Perú. 10. Norte de Chile, noroeste de la Argentina y los departamentos bolivianos de Oruro y Potosí. 11. El resto de Bolivia. 12. Paraguay (excepto la zona de Concepción) y las provincias argentinas de Misiones, Corrientes y Formosa. 13. El centro de Chile. 14. El sur de Chile y una pequeña porción de la Patagonia argentina. 15. Las Provincias gauchas de la Argentina (aproximadamente Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, La Pampa, Río Negro, Chubut y hasta la Tierra del Fuego) y el Uruguay (excepto la zona ultraserrana y la fronteriza). 16. Zona ultraserrana del Uruguay (departamentos de Rocha y Maldonado y parte de Lavalleja y Treinta y Tres) (Rona, 1964).

³¹ 1. Antillas, costa oriental de México, parte oriental de Panamá, costa norte de Colombia y Venezuela, excepto la cordillera. 2. México, excepto la costa oriental y las regiones limítrofes con Guatemala. 3. Centroamérica, regiones limítrofes de México y la parte occidental de Panamá. 4. Colombia continental, y la cordillera de Venezuela. 5. Costas occidentales de Colombia y Ecuador. 6. Costa del Perú, excepto el extremo sur. 7. Ecuador, Perú, parte centro-occidental de Bolivia y noroeste de Argentina. 8. Chile. 9. Parte oriental de Bolivia, Paraguay, Uruguay y Argentina, excepto zona noroeste (Zamora y Guitart, 1982).

Moreno Fernández y Otero Roth, en su obra *Atlas de la lengua española en el mundo* (2008), distinguen ocho variedades geolectales de la lengua española, tres en España (castellana, andaluza y canaria) y cinco en Hispanoamérica (caribeña, mexicano-centroamericana, andina, rioplatense y chilena). Los autores afirman, además, que el español de estos amplios territorios presenta variación interna según las diferencias en la pronunciación, el vocabulario y las construcciones gramaticales y discursivas. Reconocen, pues, dos modalidades generales que se encuentran tanto en España como en América: una modalidad más conservadora, en la que se incluye el español de Castilla, del interior de México y de los Andes, y una modalidad innovadora, que abarca el español de Andalucía y Canarias, del Caribe y del Río de la Plata (Moreno Fernández y Otero Roth, 2008: 33).

Moreno Fernández y Moreno Fernández individualizan, además, en el interior de la península ibérica, una situación de diferencias internas de tal calado que afirman que “hay más elementos coincidentes entre el español de México y el de Chile, a pesar de las distancias, que entre el español de Cantabria y el de Murcia” (2004: 3). En la misma línea del trabajo propuesto en 2008 por Moreno Fernández y Otero Roth, los investigadores registran una subdivisión geolectal entre zona conservadora y zona innovadora dentro del territorio español. Atribuyen a la primera los dos tercios más norteños de España, que incluyen Castilla-León, Asturias, Cantabria, Aragón, Navarra, Galicia, País Vasco y Cataluña; a la segunda pertenece el tercio meridional, con Extremadura, Andalucía, Murcia y las Islas Canarias. Por lo que se refiere a Madrid y Castilla-La Mancha, los autores consideran estas zonas “de transición” entre la parte norte, más conservadoras, y la zona sur, más innovadora. Además, estas son “tierras de contacto, de caminos, de fronteras” (2004: 4), que limitan con diferentes comunidades autónomas, todas con una historia lingüística propia y peculiar.

A todas estas variedades lingüísticas presentes en el amplio territorio hispanohablante, cuya identificación se basa en criterios geográficos de subdivisión dialectal, además, hay que añadir aquellas áreas en que la lengua española se encuentra en una situación de contacto con variedades lingüísticas diferentes: en la península ibérica el español convive con lenguas románicas, como el gallego y el catalán, y con otra modalidad no indoeuropea, el vasco. A pesar de que los hablantes bilingües, tanto si se trata de bilingüismo puro como si se encuentran en posición de diglosia, distinguen perfectamente

los ámbitos lingüísticos de una y otra lengua, su español sufre inevitablemente interferencias más o menos voluntarias y conscientes.

En América, el idioma de los colonizadores, si bien provocó la reducción o desaparición de muchas lenguas minoritarias, entró en contacto con las lenguas indígenas, originando “un intercambio de influencias y transferencias lingüísticas” que, hoy en día, se han generalizado en el español (Moreno Fernández y Otero Roth, 2008: 34) o han generado fenómenos de *criollización*. En este continente, además, son vastas las áreas en las que el español se entremezcla con lenguas como el inglés o el portugués, guiando más o menos reconocidos procesos de *pidginización*.

Moreno Fernández (1992) esquematiza el variado panorama hispánico de lenguas y dialectos en contacto a través de seis diferentes situaciones. En cada una se consideran las relaciones entre tres elementos: habla local, norma de prestigio y lengua normativa. La primera situación representa la existencia de un habla local, insertada en una norma prestigiosa, que, a su vez, posee un modelo normativo; junto a ella, se encuentra otra habla que carece de referencia prestigiosa y de regulación normativa. En esta situación es fácil encontrar elementos de la segunda en la primera, aunque es fácil que la fuerza normativa que ejerce la primera lengua los haga desaparecer progresivamente. Es este el caso de la lengua española en contacto con las hablas indígenas menos difundidas.

La segunda situación refleja la presencia de dos hablas locales, vinculadas a la misma norma de prestigio y a la misma lengua. En este caso, la norma influye en las dos hablas locales y se verifican también influjos de un habla a la otra. Según el autor, es esta la relación que se crea entre hablas rurales y hablas urbanas de ciertas zonas, como, por ejemplo, en Puerto Rico.

En la tercera situación se muestran dos hablas locales, vinculadas a dos normas cultas, pertenecientes a la misma lengua. En este contexto, cada habla local sufre la presión de la “otra” norma culta, como en el caso de variedades cultas diferentes de la norma castellana. El ejemplo que nos ofrece el autor se refiere al rasgo fonético del seseo, presente en Andalucía y en la casi totalidad de Hispanoamérica, rasgo que separa netamente las normas cultas locales de la norma castellana.

La situación número cuatro presenta dos hablas locales, relacionadas con dos normas cultas, a su vez vinculadas con dos lenguas diferentes. Esta situación, donde se puede fácilmente observar la influencia de otra norma y otra lengua sobre el habla local, se da

en las zonas fronterizas como, por ejemplo, la catalano-aragonesa o en los confines entre Uruguay y Brasil.

En las zonas bilingües, finalmente, se pueden encontrar dos situaciones: en la quinta, las dos hablas locales se refieren a dos normas prestigiosas de dos lenguas diferentes, pero tanto las normas como las lenguas se superponen la una a la otra, como en el caso de las comunidades hispánicas en EE. UU. En la última situación descrita por Moreno Fernández se muestran dos hablas locales, vinculadas ambas con sendas normas prestigiosas, pero en las que una se relaciona también con una lengua normativa y la otra carece de esta última relación. Es este el caso del español que convive con lengua indígenas de cierta importancia, como, por ejemplo, el quechua, el guaraní o el náhuatl (Moreno Fernández, 1992: 348-350).

Una u otra división del panorama lingüístico hispánico mencionada está en la base de numerosos estudios de lingüística variacional, tanto por lo que se refiere a la fonética y al léxico, como en lo concerniente a los rasgos morfosintácticos.

En la percepción de muchos hablantes, las estructuras gramaticales representan la parte más objetiva y solidaria de todas las variantes geográficas del español, pues la morfosintaxis es considerada el nivel lingüístico más neutro y compartido por los hispanohablantes, a diferencia de los rasgos fonéticos y léxicos, donde se experimentan más variaciones (Ariza Herrera *et al.*, 2019).

Según Ariza Herrera *et al.* (2019), sin embargo, son muchas las construcciones morfosintácticas que, si bien hallan su realización normativa en una estructura lingüística y un uso bien precisos, presentan diferencias geográficas consistentes.

Existe un número bastante elevado de rasgos morfosintácticos compartidos por muchas variedades americanas y que, o bien se alejan de los usos peninsulares, o bien los comparten solo con algunas zonas de España que no son las centro-septentrionales.

Mencionamos, a este propósito, las investigaciones de Veiga (2014) y Azpiazu (2019), que proponen una repartición geográfica del empleo de las formas verbales del pretérito perfecto simple y compuesto en el mundo hispanohablante, que volveremos a tratar detalladamente en el capítulo 3. En sus estudios, dicha repartición reconoce cuatro áreas geográficas distintas: las dos consideradas “normativas” se basan en las dos tradicionales y generales normas peninsular y americana, en las que las dos formas verbales conviven y se reparten las funciones aspectuales y temporales, siguiendo dos diferentes pautas “modélicas”. Las dos áreas que se desvían de la norma se subdividen en una zona

“conservadora” y una “innovadora”, y presentan la tendencia a anular la oposición en favor de una u otra forma verbal. Los investigadores atribuyen la primera a las variedades del noroeste de la península y de la zona rioplatense, donde el empleo del pretérito perfecto compuesto está casi ausente y el PS es la forma mayoritaria o exclusivamente utilizada; reconocen los usos innovadores en las variedades centrales de España, en las de Perú y Ecuador y en las hablas populares de Bolivia, en las que, en cambio, el uso del PC se ha expandido hasta llegar a ser, en algunas áreas, la forma mayormente empleada.

2.2.2 Lengua estándar e hispanidad

Algunos autores expresan el peligro de que un idioma tan fragmentado puede correr a lo largo de las épocas, advirtiendo que la pluralidad del español no puede descuidarse o abandonarse porque, a causa de una irrefrenable e inevitable “evolución diversificadora” (Lope Blanch, 2001), se corre el riesgo de fragmentación en “embriones de idiomas futuros”³².

A este propósito va el esfuerzo de encontrar una norma estándar, ejemplar, lo más uniforme posible y en la que cada individuo hispanohablante se identifique. Sin embargo, también, y quizás con más sentido aún, para la lengua española, fraccionada en centenares de dialectos y en una multitud de situaciones comunicativas y estratificaciones sociales, no es correcto hablar de norma, en singular, sino que más apropiado es referirse a este concepto en plural, normas, o con la designación de norma *pluricéntrica*. Sabemos que la norma refleja, con mayor o menor prescripción, el uso de una lengua en una realidad concreta; por esto, las distintas normas que constituyen el español se construyen a partir del conjunto de las realizaciones de esta lengua: cada variedad tiene una norma, válida en sus límites geográficos o socioculturales (Lope Blanch, 2001), que, esto sí, tiene que converger en una lengua estándar, sobre cuya existencia y vigencia, sin embargo, muchos lingüistas están en desacuerdo.

En tal escenario de variedades lingüísticas, establecer una norma significa encontrar un sistema de reglas compartido por millones de hablantes esparcidos por el globo terrestre, a través del cual cada uno de los usuarios se sienta en igual modo copartícipe de

³² Bello, Andrés (1951), *Gramática de la lengua castellana*. Edición de sus *Obras completas*, Caracas: Ministerio de Educación de Venezuela, cit. en Lope Blanch (2001, www.congresosdelalengua.es/valladolid, consultado en enero de 2021).

un mismo lenguaje. La norma, pues, tiene que poseer las características de flexibilidad y dinamicidad dentro de un sistema lo más uniforme posible.

La norma o las normas hispánicas regulan el uso de un lenguaje estándar, cuyos objetivos son “poder ser entendido por el mayor número posible de los hablantes” (Demonte Barreto, 2001) y permitir una comunicación rápida y eficaz, dentro del enorme caudal de variables, no solo diatópicas, sino también diafásicas y diastráticas. La lengua estándar, por consiguiente, tiende a colocarse en una posición neutra, desprovista de peculiaridades regionales, tanto a nivel fonético como léxico y morfosintáctico, privilegiando la transparencia de significados y el mayor consenso posible. Desde el punto de vista diafásico, tiene que aspirar a la variedad culta del lenguaje literario y a “los usos de los buenos escritores” (Hernández Alonso, 2001), intentando acortar la distancia entre modalidad escrita y oral y hablando como se escribe (Demonte Barreto, 2001).

Se acogen, pues, en el estándar, soluciones tolerantes que no impidan la comunicación fluida y la mutua comprensión (Bravo García, 2008). La existencia de esta variedad estándar de español permite a la lengua mostrar una extraordinaria fuerza de cohesión, a pesar de la vitalidad de las variantes dialectales autóctonas, y contribuye a la difusión del “sentimiento hispánico” (Lope Blanch, 2001) dentro de un “universo multinacional hispanohablante” (Cebrián, 2001), en el que

Felizmente es mucho más- y fundamental- lo que nos une que lo que nos separa, sobre todo en el nivel culto formal del habla; por eso es que, [...] en Hispanoamérica decimos- porque lo sentimos así- que hablamos castellano o español. Y eso debido a que las innumerables variantes normativas- propias de toda lengua- no nos hacen perder de vista la gran afinidad entre nuestros sistemas lingüísticos (Rambales, 1995: 257).

La interdependencia entre los conceptos de hispanidad y de lengua unitaria se ha expresado varias veces: según López García, “la hispanidad es una idea que se sustenta en la lengua” y las dos características comunes entre las variadas componentes de los países americanos son, precisamente, “el mestizaje y la lengua española, concebidas [...] por los pueblos americanos como dos caras de una misma moneda” (2007: 113). Los mismos conceptos se ponen de manifiesto en las palabras de Cebrián (2004): “Latinoamérica sigue siendo un crisol de edades, etnias, culturas y sensibilidades, [...] lo que le da forma a este todo pluriforme y aún caótico, es el logos: la palabra”.

Sobre estos presupuestos las instituciones académicas han emprendido un camino hacia una política lingüística panhispánica, que acompaña la necesidad de regular el uso correcto de un idioma con carácter policéntrico. Con esta política se abandona la idea de

considerar la norma peninsular como la más prestigiosa de las modalidades y el idioma trasplantado en América como una variedad periférica.

De hecho, si bien a nivel supranacional ningún país reconoce a otro fuerza normativa y soberanía lingüística, en todos perdura un reconocimiento de prestigio hacia la lengua hablada en España, considerado modelo culto tradicional y referente histórico. Hasta hace unas pocas décadas, además, la norma castellana era la que se impartía en las escuelas de todos los hispanohablantes (Bravo García, 2008). El “peso del estándar” en la enseñanza, afirma Moreno Fernández (2018: 378), se convirtió a lo largo del siglo XX en una creencia arraigada y en un hecho irrefutable.

Esta tendencia, sin embargo, ha ido desapareciendo en los últimos años, suplantada por el intento de adaptar los modelos educativos al uso prestigioso de cada nación (Bravo García, 2008).

Se consideran, pues, “plenamente legítimos los diferentes usos de las regiones lingüísticas, con la única condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema en su conjunto, esto es, que ponga en peligro su unidad” (RAE y ASALE, 2009b).

La política panhispánica reluce en todas las iniciativas llevadas a cabo por la RAE en los últimos años; se percibe en el cambio de actitud de sus obras, ahora más descriptivas que prescriptivas; se explicita en su Estatuto y se nota en el cambio del viejo lema al nuevo “unifica, limpia y fija”.

La acción unificadora más importante se concreta en la creación de la Asociación de Academias de la Lengua Española, que nace en 1951 con el propósito de “trabajar asiduamente en la defensa, unidad e integridad del idioma común” y cuyo lema es “Unidad en la diversidad” (ASALE, www.asale.org). En el ámbito de la Asociación, se reconoce que los antiguos objetivos de las academias se conformaban con las costumbres lingüísticas de un grupo reducido de hablantes y que estos objetivos resultan, hoy en día, inadecuados a la realidad hispánica. Las tareas comunes, pues, son las de hacer compatible la unidad del idioma con el reconocimiento de sus variedades internas (ASALE) y de buscar la participación de todos los hispanohablantes en la labor académica (Pascual, 2010).

Se observa, pues, que la política lingüística solo tendrá éxito si es panhispánica y si se reconoce que “España puede jugar un papel coordinador o mediador entre iguales, pero nada más” (Cebrián, 2004).

En los últimos años se ha constatado, incluso, que el español del nuevo milenio podrá ser representado por la variedad americana: “el castellano del siglo XXI será lo que Latinoamérica decida” (Cebrián, 2004). Las motivaciones son, según el autor, meramente numéricas y geográficas: de los hablantes de español que se encuentran en España, y que, como hemos mencionado, representan el diez por ciento de los hispanohablantes, solo una porción mínima se conforma rigurosamente con la norma castellana.

Según el exdirector de la Academia Chilena de la Lengua Matus Olivier, “el español sin América, sería una más de entre tantas lenguas europeas”, ocuparía el 27º lugar, entre el polaco y el ucraniano, y no representaría la tercera potencia lingüística en el mundo. Añade, sin embargo, que el español, aunque lengua americana, siempre será castellana; “Castilla es su cuna, su índole, su matriz, su genoma, su ADN” (Matus, 2010).

2.3 LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA EN ITALIA

2.3.1 *La variación del italiano en la pedagogía lingüística*

El carácter estático que, durante siglos, ha adquirido la lengua italiana estándar, su impermeabilidad a la variación, su relegación a los ámbitos escritos, áulicos y formales y su consecuente función de connotación social de los hablantes han mostrado una inevitable resonancia en la educación lingüística impartida en las escuelas.

El ámbito escolar se ha hecho eco, durante muchos años (y, en parte, sigue haciéndolo aún hoy en día), de los preceptos de un lenguaje que se basaba en una extrema tradición normativa, que privilegiaba el monolingüismo y que condenaba la variación diatópica y diafásica, reduciendo sensiblemente el espacio de uso efectivo de la lengua.

Desde la segunda mitad del siglo pasado, el analfabetismo se reduce drásticamente y la tasa de escolarización empieza a aumentar; en este contexto, para contrastar el uso del dialecto, los docentes presentaban la tendencia no solo a penalizar las formas típicamente dialectales, sino también a sancionar los usos habituales del lenguaje hablado (Serianni y Antonelli, 2011).

En los *Programmi Ermini*³³ de 1955 se fomenta el uso de la lengua nacional y se rechazan las realizaciones dialectales en la docencia: “L’insegnante dia sempre l’esimo del corretto uso della lingua nazionale e [...] si astenga dal rivolgere loro la parola in

³³ Decreto del Presidente della Repubblica del 14 giugno del 1955, n. 503. Programmi didattici per la scuola primaria.

dialetto”. Se observa, además, una concepción fuertemente monolítica de la lengua, basada en la importancia de la producción escrita y en la adecuación a un modelo único, a un repertorio de usos formales ajenos a los lenguajes cotidianos: “Nella didattica della lingua, [...] l’insegnante tenga presente che una persona dimostra tanto meglio la sua padronanza del linguaggio quanto più scrive come parla e parla come scriverebbe” (*Programmi Ermini*, 1955). De Mauro (2018) denomina este estilo “*scolastichese*”, ironizando y criticando esta imposición de un registro alto y muy alejado de las hablas cotidianas y de los dialectos. En la misma línea, Benincà *et al.* etiquetan la variedad de italiano en la que se basa la educación lingüística como “italiano escolar”, definiéndola un conjunto de arcaísmos y términos injustificadamente remilgados y engalanados (1972: 22).

A la escuela se le acusa, pues, de vehicular un lenguaje artificial, ajeno a la realidad lingüística y cultural de la mayoría de los alumnos, con el consecuente riesgo de aumentar la brecha entre estratos sociales y convertir la lengua en un instrumento de desigualdad de clase (De Mauro, 2018).

La escuela y el idioma italianos, según Benincà *et al.* (1972), nacidos en las Academias y crecidos entre las manos de los sabios y los eruditos, llevan a una situación de privación verbal de los dialectófonos, que aprenden formas y contenidos que no se ajustan a su entorno y, por el rechazo del dialecto propugnado por el sistema escolar, se encuentran desprovistos de formas para expresar su realidad.

La situación empieza a atenuarse en los años 70 del siglo XX, cuando, a los cambios sociales y políticos de la sociedad corresponde el desarrollo de ciencias lingüísticas que ven el nacimiento de la sociolingüística y de las disciplinas con ella relacionadas.

Los lingüistas y los profesionales de la enseñanza perciben el peligro de una postura lingüística tradicionalista y rígida e invitan las instituciones escolares a reconocer la necesidad de un cambio en los enfoques didácticos.

De Mauro (2018), desde principios de los años 70, reclama a la escuela que tome conciencia de las realidades lingüísticas italianas. Sus ideas se concretizaron de forma completa en las *Dieci tesi per l’educazione lingüística democratica*³⁴ de 1975, en cuya redacción el lingüista participó activamente.

³⁴ Documento redactado por el grupo GISCEL, en el ámbito de la SLI, para definir los presupuestos teóricos basilares y las líneas de intervención en la educación lingüística, dirigido a estudiosos y docentes italianos

En el documento se exponen los límites de la pedagogía lingüística tradicional: se trata de una práctica que se enfoca sobre todo hacia las producciones escritas, que no dedica atención a las mutaciones del idioma ni a las relaciones entre hábitos lingüísticos y características diatópicas y que descuida las realidades lingüísticas de cada alumno, colocando en una posición de desventaja las diversidades dialectales y culturales (Dieci tesi, punto VIIC y VIIE: *limiti della pedagogia tradizionale*, 1975).

En las *Dieci tesi* se fomenta una didáctica democrática, basada en una educación lingüística que desarrolle las diferentes capacidades de cada alumno y las promueva como instrumento de participación social. La lingüística democrática tiene la tarea de tomar como punto de partida los trasfondos culturales de los estudiantes para experimentar la variedad temporal, geográfica y social de la lengua y transformarla en una herramienta para comprender la sociedad. La nueva pedagogía lingüística, sin embargo, no es anárquica: su brújula es representada por el objetivo del funcionamiento comunicativo real y efectivo, con un mayor respeto hacia las variedades locales (Dieci tesi, punto VIII: *principi dell'educazione lingüistica democratica*).

Desde los años 70, pues, las indicaciones ministeriales y los programas escolares nacionales acogen, de manera más o menos evidente, este enfoque. Se insertan, en los documentos, referencias a la importancia de las variedades sociales y de los factores geográficos (*Programmi*, 1979³⁵); se considera la lengua en todas sus dimensiones, desde el tiempo histórico a la diafasía, y se rechazan las correcciones clásicas, basadas en el rigor y en la rigidez evaluativa (*Programmi*, 1985³⁶). Se hace hincapié, además, en la valoración de los patrimonios lingüísticos propios de cada alumno y de cada realidad social y en la importancia de vehicular al estudiante la capacidad de reconocer las diferentes variedades en relación con las situaciones comunicativas y utilizar variantes lingüísticas y diferentes lenguas de manera adecuada (*Indicazioni Nazionali*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012).

A pesar del indiscutible cambio de perspectiva de hace medio siglo, algunos lingüistas se lamentan aún de una insuficiente toma de conciencia en los años del nuevo milenio.

que quieran trabajar para una escuela democrática. Disponible en www.giscel.it, consultado en enero de 2021.

³⁵ Decreto Ministeriale del 9 febbraio del 1959. Disponible en <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm9279.html> [consultado en febrero de 2021].

³⁶ Decreto del Presidente della Repubblica del 12 febbraio del 1985. Disponible en https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104_85.pdf [consultado en febrero de 2021].

Sobrero (2019) señala preocupantes síntomas de debilitamiento o, incluso, de marcha atrás: el estudioso subraya cómo las indicaciones ministeriales en materia de didáctica han emprendido hoy el camino de la informática, de la competencia digital y de las competencias empresariales en detrimento de la lengua italiana. En el congreso de 2018 arriba mencionado remarca las consideraciones por él efectuadas 20 años antes y perfectamente aplicables, según el autor, a la actualidad: a pesar de las innovaciones conceptuales de los años 70, sigue dominando en la escuela italiana una concepción rígida y normativa de la lengua, basada en un modelo literario áulico y lejana de la idea de variabilidad y funcionalidad (Sobrero, 2019: 380).

A pesar de ello, los fundamentos propugnados en los años 70 no pueden haber sido en vano; los documentos ministeriales, considerados la “antecámara” de la práctica didáctica (Sobrero, 2019: 370), y los principios en ellos propuestos han sido más o menos aceptados e incorporados a la enseñanza en los últimos decenios. Una enseñanza que se mueve, de manera oscilante, a lo largo de una línea comprendida entre los dos extremos de una concepción normativa por un lado y de aceptación y valoración de la variación por el otro (Sobrero, 2019).

Aunque se disponen de pocos datos concretos sobre la práctica educativa real, ilustraremos a continuación algunos estudios que se han llevado a cabo en el último medio siglo, a través del análisis de obras gramaticales de italiano y de producciones escritas de los alumnos, para constatar qué concepción de la norma poseen los profesionales de la lengua, qué lengua se lleva al aula y qué italiano aprenden los alumnos en la escuela.

Por lo que se refiere a las obras gramaticales, Tassoni (1992), del análisis de seis gramáticas escolares muy difundidas en aquellos años³⁷, trae la conclusión que la atención a la variedad lingüística está presente en todos los textos examinados, y no solo como caso “aparte”; su tratamiento supera los límites teóricos y penetra en los ejercicios y en los trabajos propuestos (Tassoni, 1992: 179).

Casi 30 años más tarde, Lavinio (2018, 2019a) lamenta una escasa atención de la pedagogía lingüística hacia las variedades dialectales y regionales. La autora reconoce

³⁷ Simone R., Musto M. (1986), *Parole per pensare*, Florencia: La Nuova Italia; Colombo A. (1988), *Pensare le parole*, Milán: Mondadori; Della Casa M. (1988), *Scritto e parlato*, Brescia: La Scuola; Sabatini F. (1984), *La comunicazione e gli usi della lingua*, Turín: Loescher; Dardano M., Trifone P. (1983), *Grammatica italiana*, Boloña: Zanichelli; Donegà G.P., Tondelli M.A., Traini M.L. (1986), *Strumenti per l'educazione linguistica*, Florencia: Bulgarini.

que, en los años 80, se publicaron excelentes investigaciones en educación lingüística, centradas en la importancia del reconocimiento de las diferentes variedades regionales en ámbito escolar; en época más reciente, en cambio, los estudios tienden a no focalizarse en las diferenciaciones regionales del italiano en la educación (2018:119-120). Sostiene que las variedades locales son generalmente ignoradas en las gramáticas escolares o, en algunos casos, relegadas a unas pocas menciones y citadas como fuente de error o como curiosidades. Las obras didácticas que conceden más espacio al italiano regional lo hacen de manera imprecisa y confusa (2019a). De esta manera, constata la autora, se pierde la preciosa ocasión de presentar a los alumnos fenómenos gramaticales que marcan significativamente la regionalidad del italiano que todos hablamos (Lavinio, 2019a: 407), un “italiano regionale standard che tutti usiamo [...]. È un italiano colorato in modo diverso da una regione all'altra, oltre che per pronunce e cadenze, per forme che spesso sono solo usi preferenziali di una delle opzioni previste dal polimorfismo dello stesso italiano” (2018: 122).

Las diferentes visiones de Tassoni (1992) y Lavinio (2018, 2019a) reflejan muy bien la supuesta “retrocesión” de la atención a la diversidad geográfica en la educación reconocida por Sobrero (2019): es muy probable que, en los años 80, la resonancia del cambio de perspectiva y de las nuevas concepciones de la base social de la lengua vehiculada en clase, propugnadas por los programas ministeriales, se hiciera patente en las gramáticas publicadas en aquel decenio y que luego, a causa del ya citado acercamiento de la didáctica al desarrollo de competencias informáticas, digitales y empresariales, se produjera un empobrecimiento de la lengua italiana y de la atención a sus variedades.

En lo concerniente a las producciones escritas, citamos cuatro trabajos que analizan el lenguaje utilizado por los alumnos de escuelas secundarias italianas, categorizan los errores cometidos y averiguan el tipo de correcciones efectuadas por los profesores.

Benincà *et al.* (1972), en el análisis de 247 textos escritos de alumnos de una zona rural de Véneto, corregidos por 34 profesores de diferentes zonas geográficas, constatan que la tradicional norma “superior” se ha traducido en una actitud didáctica que incita a los docentes a adoptar posturas pedantes y represivas, que impiden a los estudiantes desarrollar su potencialidad expresiva y sacar a la luz sus culturas (Benincà *et al.*, 1972: 38).

En los años en que investigan Benincà *et al.* aún no se había producido en la escuela aquella apertura hacia la diversidad lingüística e inclinación de los lingüistas, pues, era la de condenar las actitudes evaluativas de los docentes cuando estas fueran demasiado estrictas y vinculadas al estilo literario, defendiendo la necesidad, para los alumnos, de poder emplear, también en ámbito escolar, un lenguaje acorde con su edad, su entorno social y la situación comunicativa en que se desarrolla la tarea.

Las investigaciones llevadas a cabo en los años siguientes parecen evidenciar el mismo grado de formalidad de la variedad de italiano impartida en la didáctica de la lengua. La apertura hacia la variación, sin embargo, ya había empezado a dar algunos frutos y la postura de los investigadores parece matizarse: a medida que la norma escolar se flexibiliza, se nota una mayor apreciación hacia el empleo de las estructuras complejas de la lengua por parte de los alumnos, apreciación que tiene sus raíces, probablemente, en la preocupación que la excesiva ampliación social y regional del italiano impartido en la escuela pudiera llevar a un abandono de los usos cultos y formales de la lengua. Entre tantas acusaciones del pasado, algunos lingüistas reconocen a la escuela el mérito de mantener vivos usos que en el lenguaje hablado y cotidiano no se practican habitualmente.

El estudio de Colombo (1989) sobre unas cuarentas producciones escritas de alumnos de una escuela secundaria de primer grado de Boloña evidencia la complejidad morfosintáctica del italiano empleado en los textos en análisis, complejidad que, lejos de considerarse índice de excesiva formalidad e inadecuación a los contextos sociales de los alumnos, es juzgada por el autor señal positiva.

Cagnazzi (2005), en una investigación que analiza 144 producciones escritas en 24 clases de escuelas secundarias de segundo grado en Valtelina, llega a la conclusión que los estudiantes poseen un buen conocimiento de las normas del italiano estándar y las aplican casi siempre con rigor.

Serianni (2017) nos presenta el estudio de un *corpus* de 80 textos escritos por alumnos de dos escuelas, una en Roma y la otra en Cantón del Tesino (Suiza) y corregidos por 8 diferentes profesores. Si bien el estudioso tacha algunas correcciones de innecesarias, injustificadas o de corte demasiado áulico, él mismo reconoce que, en ocasiones, la rigidez y la formalidad de las estructuras propuestas por los profesores pueden resultar positivas, sobre todo para preservar aquellos usos que, en el lenguaje espontáneo, estarían destinados a desaparecer.

2.3.2 La variación del español en la enseñanza de ELE en Italia

Por lo que se refiere a la enseñanza de la lengua española, frente a una variación geolectal de tal calado, investigadores y profesionales de la docencia de ELE se han interrogado frecuentemente si una variedad de lengua neutra o estándar debería constituir el objeto de estudio y el modelo de referencia a la hora de enseñar la lengua española como lengua extranjera³⁸. Algunos autores son partidarios de esta postura, pues la lengua estándar es la que “se transmite en las escuelas y favorece en ascenso social” (Lewandowski, 1982: 201). Otros opinan que este tipo de lengua debería constituir la “médula”, el soporte común de la lengua que se pretende enseñar en el aula (Hernández Alonso, 2001). De esta manera, sin embargo, la lengua estándar sola resulta incompleta e insuficiente para mostrar el complejo sistema lingüístico del español; hay que enriquecer y dotar a este esqueleto de los rasgos peculiares de las diferentes variedades.

Muchos autores, de hecho, hacen hincapié en la importancia de describir e interpretar, en la enseñanza del español LE, todas las variedades ampliamente difundidas, apoyándose en ellas para lograr una mejor comprensión de la norma estándar-culta y dotar a los alumnos de los instrumentos necesarios que les faciliten una mejor y más adecuada expresividad (Andión Herrero, 2007).

Para un profesor de ELE, sin embargo, en un panorama de normas y usos tan variado, resulta a menudo muy difícil determinar lo que es correcto y lo que no. La enorme variación de usos de la lengua, según Granata y Merlo (2019), mantiene a los docentes en una situación de inseguridad en la gestión de la variación en clase.

Existe una tensión continua entre los conceptos de ‘norma(s)’ y de ‘uso’. Cada hablante varía su manera de hablar según los contextos comunicativos, en base a las relaciones que se establecen entre las posiciones sociales y los orígenes geográficos de los interlocutores y según su repertorio individual (Granata y Merlo, 2020). Todo esto, además, está vinculado con la propensión hacia una norma, o hacia lo que el usuario percibe como regla normativa.

La norma lingüística, pues, no se puede crear e imponer a la comunidad de hablantes; es el pueblo que la va adoptando y aceptando cuando le resulte útil y beneficiosa

³⁸ Reflexiones sobre la enseñanza del español como lengua materna y en relación con la variación lingüística se pueden consultar en Álvarez Méndez, J. M. (ed) (1987): *Teoría Lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar* y Gurrero Ruiz, P., López Valero, A. (1995): *Aspectos de didáctica de la lengua y literatura*, vol I.

(Hernández Alonso, 2001). Según las palabras de la institución académica, “la norma no es sino el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, adoptadas por consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos de buen uso” (RAE y ASELE, 2005). Vinculándose tan estrechamente con el uso de la lengua, la norma deja de ser solo una cuestión lingüística, llegando a ser una decisión de naturaleza social. En esto la Real Academia, con sus juicios normativos y sus recomendaciones, ha desarrollado desde siempre un rol fundamental. Como hemos visto, aunque sus obras poseían, en un principio, un carácter más prescriptivo, en los últimos años su postura ha ido matizándose. Las obras más recientes amplían los límites de lo que es modélico insistiendo a menudo en la existencia de variedades y apoyándose en ‘recomendaciones’ de uso de lo que es preferible, simplemente por estar de acuerdo con el uso mayoritario de los hablantes cultos de hoy.

Hasta el siglo pasado las obras gramaticales de español para extranjeros presentaban una clara tendencia a describir el español de España y, más en concreto, la variante centro-norte peninsular, considerada el modelo culto y ejemplar de la lengua; en la aldea global en la que hoy vivimos, una semejante postura resulta ineficaz y poco rentable: la globalización y la difusión de los medios de comunicación masivos, así como el desarrollo económico de los países de Hispanoamérica, su expansión de la red comercial de libros, programas televisivos y canciones, han acelerado de manera vertiginosa la difusión a nivel mundial de un español aceptado internacionalmente (López García, 2007), una lengua de consenso que estimule el fenómeno de la cooperación lingüística más que de la imposición; una lengua que, aunando las características de los principales países, favorezca la comprensión y la interacción (Bravo García, 2008).

Además de la escasa atención a la variedad en términos diatópicos, el estudio de lenguas extranjeras tiende a focalizarse, aún hoy en día (Granata y Merlo, 2020), en una modalidad mononormativa en todas las dimensiones sociolingüísticas de la lengua, basando la enseñanza en un estándar formal escrito.

A finales del siglo XX, sin embargo, la atención atribuida a los entornos culturales de las lenguas extranjeras impartidas en los contextos educativos ha llevado a una cada vez más amplia consideración de las variedades diatópicas del español en la enseñanza, coincidiendo, por un lado, con la consolidación de los modelos nocio-funcional y comunicativo en la didáctica de lenguas y, por el otro, con grandes procesos

poblacionales, como los movimientos migratorios o la movilidad internacional (Moreno Fernández, 2018).

En años más recientes, la preocupación por el tema de la variación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera ha visto proliferar, en documentos institucionales y publicaciones académicas, sugerencias y propuestas sobre el uso de diferentes indicadores lingüísticos de variación. En el año 2006 aparece el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC), siguiendo la estela de las recomendaciones del Consejo de Europa contenidas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). En el PCIC se dedica un espacio, en los Preliminares, a la explicación de la norma lingüística adoptada en el documento y a las variedades del español consideradas para su redacción. Aunque se hace patente que las diferentes realizaciones del idioma se ‘midan’ en relación con su mayor o menor coincidencia con la norma centro-norte peninsular española, también se afirma que el español cuenta con varias normas y que la anteriormente mencionada tan es solo una de ellas. Se precisa, además, que las especificaciones particulares o exclusivas de otras variedades de español recogidas en el *Plan* responden a la exigencia de mostrar la diversidad de realizaciones lingüísticas, siempre y cuando representen la norma culta de cada zona, que sean suficientemente generales y de fácil percepción para un aprendiz y que se den en un área de uso y validez amplia (PCIC, 2006: Preliminares).

Desde hace décadas, pues, los profesores y los autores de obras didácticas se interrogan sobre qué variedad diatópica de español llevar al aula o cómo mostrar esta multiplicidad de variedades en las clases de ELE; es una de las preguntas clave a la hora de enseñar esta lengua y la respuesta constituye la médula alrededor de la cual desarrollar las propuestas pedagógicas. La elección de una u otra variedad puede sustentarse en diferentes criterios, como la variedad del mismo profesor, la variedad del contexto en que están viviendo los alumnos en caso de cursos de inmersión o la variedad que, por diferentes motivaciones, se juzga más útil para los destinatarios; se puede elegir, por ejemplo, la norma castellana, por su historia y prestigio; la norma de una zona hispanohablante cercana; se puede considerar como criterio discriminante la mayor o menor frecuencia de uso de léxico y estructuras lingüísticas o tomar como fundamento la existencia de un español neutro, un

núcleo desnudado de todas la características dialectales, mediamente formal y compartido por todos los hispanohablantes (Espejel, 2018).

Una de las propuestas más compartidas de los últimos años es la avanzada por la profesora Andión Herrero en su artículo “Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE” (2007), en el que afirma que el español, a pesar de su enorme extensión, es una lengua suficientemente homogénea como para poderse entender entre todos en un registro medio-formal. Sin embargo, esta base común y neutra no es suficiente a la hora de enseñar el idioma como lengua extranjera; es oportuno y aconsejable, según la autora, mostrar la amplitud del español, eligiendo una ‘variedad preferente’, con sus rasgos dialectales, e incorporando, además, otras variedades, llamadas ‘periféricas’, que contengan características lo suficientemente difundidas como para ser mostradas en el aula.

Para esta autora, la inclusión de variedades periféricas en la clase de ELE cumple, entre otros, con los objetivos de mostrar las diferentes realizaciones posibles de la lengua meta y desarrollar estrategias de comunicación, como, por ejemplo, desambiguar frases, además de “educar en la tolerancia y en la interculturalidad” (Andión Herrero, 2007: 5). De la misma manera, Flores Márquez (2000) afirma que, para que el estudiante adquiera una competencia comunicativa “estándar” en la lengua de estudio, es imprescindible que tenga acceso a diferentes registros y variantes del idioma extranjero.

Teniendo en cuenta el abanico de posibilidades sobre las cuales basar la elección de la variedad geográfica presentada a los alumnos, pasamos ahora a considerar el contexto de las clases de español LE en las instituciones educativas de Italia.

En este ámbito, si bien es cierto que, hoy en día, Internet y las industrias de la televisión y de la música ofrecen a los estudiantes muestras reales de todo tipo de español, el estudio de la lengua extranjera se desarrolla en un contexto heteroglósico, donde las relaciones del alumno con el español son mayormente formales y se concretan en los contactos con el profesor y los materiales de enseñanza.

En un contexto de este tipo, la elección de la variedad por parte de docentes y autores de obras didácticas es un proceso que adquiere una importancia crucial, representando estos los dos principales vehículos de la lengua objeto de estudio. Las decisiones suponen, además, ulteriores dificultades y responsabilidades, debidas a la imposibilidad de elegir criterios más objetivos, como son, por ejemplo, la variedad de la lengua del entorno

geográfico en los cursos de inmersión o la variedad de lengua del mismo profesor, ya que la mayoría de los docentes son nativos italianos.

Moreno Fernández (2000), como ya hemos comentado en la introducción, reconoce tres posibilidades prototípicas resultantes del proceso de elección de las variedades geográficas en clases de ELE en contextos heteroglósicos.

La primera consiste en elegir el modelo de lengua de la zona de Castilla, por su importante prestigio social y lingüístico y por concordar, hasta el siglo pasado, con la norma académica. La segunda se refiere a la elección de la variante de español de una zona geográfica concreta, coincidente con el área hispánica más cercana. Finalmente, la tercera posibilidad reside en presentar un español general, neutro, “de todos y de ninguno a la vez”, un español panhispánico, en que se yuxtaponen rasgos de diferentes variedades y se manejan conjuntamente modalidades de distinta procedencia.

El mismo autor, durante su intervención en el V Congreso internacional *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza* aclara que “es imposible contar con un modelo único y homogéneo del español” (2014: 6) y sugiere, por tanto, una estrategia que pueda ayudar al profesor a acercarse hacia una modalidad de validez universal, que consistiría, en el caso de dudas, en primar lo correcto, lo culto y lo general sobre lo incorrecto, lo inculto y lo particular (Moreno Fernández, 2014).

Mostrar un español general y neutro, sin embargo, como ya hemos explicado, sería insuficiente y poco eficaz a nivel comunicativo, pues limitaría el desarrollo de la competencia del alumno como agente social, capaz de desenvolverse en contextos concretos de manera pragmáticamente adecuada. Por esta razón consideramos que la tercera posibilidad solo podría declinarse en la elección de un español panhispánico, siguiendo las directrices ya mencionadas de la obra de Andión Herrero (2007), es decir, en la oportunidad de elegir una variedad preferente como hilo conductor del curso, enriqueciéndola con rasgos lingüísticos típicos de otras zonas geográficas; una variedad que podemos llamar ‘dilatada’, en la que se atenúen los elementos localistas más marcados, pero donde puedan convivir armónicamente diferentes características peculiares y ampliamente difundidas en cada área hispanohablante.

Sobre este punto hay que aclarar que no se trata de la pretensión de que los alumnos adquieran todo tipo de variedad en cuanto a léxico, rasgos fonéticos y morfosintácticos y sepan utilizar cada variante según el contexto y la procedencia del interlocutor; esto resultaría del todo ineficaz: ningún hablante nativo posee tal destreza y la enseñanza

fracasaría inevitablemente. Lo que sí es fundamental a la hora de dotar a los estudiantes de las capacidades comunicativas adecuadas en cada contexto es que sepan reconocer, interpretar y manejar diferentes realizaciones de la lengua. Para este objetivo sirven las variedades periféricas, “para compensar vacíos de información lingüística pasiva, que le permitirá [al alumno] acceder al input de hablantes de otras zonas geográficas” (Andión Herrero, 2007: 5).

A pesar de ser esta última posibilidad la más tolerante y compartida a nivel teórico, en la enseñanza reglada es muy difícil de poner en práctica, por el reducido número de horas lectivas a disposición, por la escasez de recursos multimedia de los institutos y por la acumulación de alumnos por clase.

Por lo que concierne concretamente a Italia, la discriminante de la cercanía geográfica conduciría a la elección de la variante peninsular, y esto llevaría inevitablemente a la propensión hacia la variedad centro-norte del castellano. Esta parece ser la alternativa más difundida en el ámbito de la industria editorial escolar italiana.

Como hemos comentado en la introducción a la presente tesis, sin embargo, en el caso de Italia, además de la cercanía geográfica al área hispanohablante de la península ibérica, se tendría necesariamente tener en consideración también el factor crucial de los intensos flujos migratorios desde y hacia el territorio hispanoamericano y las relaciones laborales y sociales que se han ido creando a lo largo de los últimos dos siglos.

De Mauro insiste, desde hace décadas, en la importancia del plurilingüismo en la enseñanza, entendiéndolo como competencia fundamental no solo en italiano, sino también en cualquier otro idioma y ambiente lingüístico dentro y fuera de Italia (De Mauro, 2018).

En los recientes documentos ministeriales italianos sobre la enseñanza lingüística se insiste a menudo en la importancia de una didáctica plurilingüe; en las *Indicazioni Nazionali* (2012) se afirma que la educación lingüística tiene la finalidad de desarrollar competencias ‘amplias’ y ‘seguras’, que representan la condición indispensable para el crecimiento individual y el ejercicio de la plena ciudadanía; se insiste en que la enseñanza plurilingüe e intercultural representa un recurso para el éxito formativo de todos, y la didáctica tiene que dotar al alumno de la capacidad de moverse en las diferentes dimensiones lingüísticas y de comunicarse en los varios niveles y en los diversos registros, tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras aprendidas.

Este panorama muy a menudo choca con la propensión más o menos explícita de muchas obras didácticas de ELE adoptadas en las escuelas italianas a presentar al alumno exclusiva o mayoritariamente la variedad del español centro-peninsular. Este punto será objeto de uno de los objetivos de la presente tesis y se volverá a tratar a lo largo de la exposición del estudio.

2.4 LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA ESPAÑOL/ITALIANO

En las corrientes lingüísticas enfocadas en el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras se han sucedido, a lo largo de los últimos decenios, numerosas y, a veces, contradictorias nociones acerca de la influencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje.

Weinrich, en su trabajo de 1953 *Languages in Contact: findings and problems*, intentó clasificar y describir las contaminaciones que se producen entre las lenguas en contacto en hablantes bilingües. Sugiere, pues, la noción de *interferencia*, referida a las influencias recíprocas que dos sistemas lingüísticos distintos, pero paralelos, pueden ejercer en un mismo hablante.

Trasladando este concepto al ámbito de la adquisición³⁹ de una L2 o LE, los enfoques surgidos en el mismo decenio llevan a considerar la importancia de la L1 en los procesos de aprendizaje.

Bajo los postulados de Lado (1957), en los años 60 se difunde, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, un enfoque didáctico basado en el Análisis Contrastivo⁴⁰ entre lengua materna y lengua meta. Lado afirma que cada aprendiente de una LE tiende a transferir a la nueva lengua formas y significados de su L1. De esta manera, la didáctica tendrá que centrarse en la identificación de las semejanzas y las diferencias entre L1 y LE. Las afinidades estimulan las interferencias positivas y facilitan el aprendizaje; las áreas de contraste son las que determinan las interferencias negativas y representan los campos en que los docentes tendrán que realizar la predicción de los errores y la intervención didáctica. En la enseñanza y en la creación de material didáctico,

³⁹ Si bien en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, siguiendo los criterios que fundamentan el enfoque natural propuesto por Krashen en los años 80, el término adquisición se considera, a menudo, como contrapuesto al de aprendizaje, la tendencia actual “consiste en utilizarlo para referirse conjuntamente a los procesos de adquisición y a los de aprendizaje” (CVC, *Diccionario de términos clave de ELE*, www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisicion.htm). En nuestro estudio, pues, utilizaremos los dos vocablos como sinónimos.

⁴⁰ De ahora en adelante, AC.

pues, el objetivo principal será efectuar comparaciones entre las dos lenguas y diagnosticar las potenciales dificultades, para facilitar y mejorar el aprendizaje del alumno (Lado, 1957).

En los mismos años, Selinker⁴¹ propone el concepto de *interlengua*, observando que las hipótesis avanzadas por Weinrich (1953) carecían de atención hacia la existencia de una estructura psicológica, latente en cada cerebro humano, que se activa cada vez que se aprende una lengua extranjera⁴² (Selinker, 1972: 211). Se trata de una estructura, genéticamente determinada, que se acciona en cada aprendiz en el momento en que intenta producir enunciados y expresar significados en la LE. Esta estructura lleva a la creación de un sistema lingüístico, separado de la lengua meta, diferente y personal de cada aprendiz: la interlengua (Selinker, 1972: 214).

En los años 70 surgen nuevas visiones de los procesos de adquisición de LE: sobre la base de la Gramática Universal chomskiana, se tiende a negar el concepto de interferencia y el aprendizaje de lenguas extranjeras se concibe como un procedimiento independiente de la lengua materna y relacionado con unas secuencias universales y poseídas por el estudiante de manera innata. Se rechaza, pues, la acción de la L1 sobre la LE, argumentando que los errores no derivan simplemente de las interferencias de la lengua materna y, por tanto, no pueden ser totalmente previsibles (Calvi, 2004; Kramsch, 2007). Las investigaciones de aquellos años demuestran, de hecho, que solo un porcentaje relativamente bajo de los errores totales de los aprendices de una LE se pueden atribuir a la interferencia de la L1⁴³. Las principales críticas avanzadas en contra de los principios propuestos por Lado, apoyadas principalmente en el cognitivismo psicológico, se dirigen a su concepción de la lengua materna como principal causante de los errores en la LE y la consecuente consideración de la interferencia como fenómeno negativo. Estos replanteamientos de las teorías del aprendizaje de LE, en cambio, conciben los errores como exponentes de la evolución hacia la nueva lengua y como consecuencias de un proceso psicológico creativo, “en el que subyacen estrategias mentales complejas” (Santos Gargallo, 2004: 394).

⁴¹ Selinker (1969), cit. en Selinker (1972).

⁴² Selinker aclara que esta estructura no se identifica precisamente con lo que Lennenberg (1967) llama *latent language structure*, aunque reconoce algunos parecidos entre ambas (Selinker, 1972: 212).

⁴³ Fernández (1997) afirma que los estudios evidencian un promedio máximo del 33% de errores atribuibles a la influencia de la L1; según Santos Gargallo (2004), el porcentaje de tales interferencias oscila entre el 30% y el 50%.

En la actualidad, las investigaciones han llevado a considerar la acción conjunta, tanto de las interferencias de la L1, como de estructuras universales e innatas en los aprendientes y de sus implicaciones psicológicas e individuales en los procesos de aprendizaje de una LE (Fernández, 1997; Calvi, 2004). En estos procesos, la L1 puede desarrollar un papel de mediador: el acceso a la Gramática Universal está filtrado y guiado por los criterios establecido por la lengua materna y esta mediación se puede realizar en mayor o menor medida en cada individuo (Fernández, 1997).

Hoy en día, pues, asistimos a un renovado interés tanto hacia los enfoques contrastivos como hacia la interlengua. La reconsideración de los principios del AC se debe principalmente a la creciente atención de las investigaciones hacia los conceptos de multilingüismo y plurilingüismo (Kramsch, 2007). Los criterios del análisis contrastivo se han retomado, en los enfoques didácticos actuales, incorporando a la comparación formal también el punto de vista pragmático de la comunicación y reservando mayor atención a las funciones comunicativas en los dos sistemas lingüísticos (Fernández, 1997).

La existencia del sistema de interlengua en los aprendices de LE también es una creencia muy arraigada hoy en día y muchas de las estrategias de enseñanza actuales basan sus métodos en el análisis de este sistema.

La interlengua, llamada también “variedad de aprendizaje”, “lengua propia del aprendiz” o “dialecto idiosincrásico” (Santos Gargallo, 2004), es un sistema provisorio y en continua evolución; el estudiante lo construye, reestructura y rediseña a medida que va avanzando en la adquisición de la lengua meta (Andorno y Cattana, 2008). Los errores son concebidos como índices de los estadios evolutivos de cada aprendiente y marcas de las etapas obligatorias en el camino hacia la adquisición de la lengua meta (Fernández, 1997).

A pesar de ser variable, personal y en continua mutación, la interlengua posee, paradójicamente, una estructura sistemática y estable, en la que cada estadio obedece a mecanismos e hipótesis regulares y constantes: en ella se detecta, pues, “un conjunto coherente de reglas de carácter lingüístico y sociolingüístico, que, en parte, coincide con las de la lengua meta y en parte no” (Fernández, 1997: 20).

Indagar en esta ‘gramática personal’ es necesario, pues, para un docente de LE, para avanzar predicciones y actuar estrategias de enseñanza. Los profesores, sin embargo, no tienen acceso directo al sistema de interlengua: este se manifiesta en los *outputs*

observables de los aprendices, que intentan reproducir la lengua meta. Se puede, pues, reconstruir y observar, individuando caminos evolutivos parecidos, sobre todo en estudiantes con la misma L1 (Adorno y Cattana, 2008).

Los enfoques contrastivos resultan muy útiles a la hora de enseñar lenguas afines, como son el italiano y el español, aunque pueden esconder algunas trampas. Estos dos idiomas románicos comparten amplias áreas del repertorio léxico, de las realizaciones fonéticas y de las estructuras, tanto morfosintácticas como discursivas y pragmáticas. Los itálofonos que se aproximan al estudio de español, pues, se encuentran con un sistema lingüístico familiar, en el que se identifican y que entienden sin demasiado esfuerzo (Calvi, 2004).

Como acertadamente observan Calvi (2004) y Greco (2006), sin embargo, las afinidades, son precisamente las mayores causas de errores, si por error entendemos las interferencias de la L1 en la lengua extranjera estudiada.

La inmediata sensación de cercanía y la percepción de la simplicidad del aprendizaje lleva a unos primeros éxitos, por los que el aprendiz siente confianza hacia su prestación y se convence de poder hablar español trasponiendo a la lengua meta la mayoría de las estructuras de su L1. A medida que sube el nivel, sin embargo, se empiezan a notar las divergencias que, aunque sutiles, provocan los primeros fracasos en el aprendizaje. Esto es debido a que los

procesos evolutivos de las dos lenguas son en parte paralelos y en parte divergentes [...] y el hablante común [...], en el intento de aproximarse a la otra lengua, oscila entre la confianza y el desengaño, al toparse con las numerosas ambigüedades y equivalencias más o menos parciales. (Calvi, 2004).

Aunque es cierto que un italiano en poco tiempo adquiere los niveles básicos de la lengua española, en los estadios intermedios se registra un aumento exponencial de los fracasos en el aprendizaje de ELE; solo los estudiantes que siguen en su estudio y profundizan el contacto llegarán nuevamente a cobrar confianza y a tener éxitos formativos, según una trayectoria a forma de U (*u-shaped*) (Calvi, 2004).

En este panorama, pues, el análisis contrastivo juega un papel fundamental; por un lado, demuestra su utilidad en la elección de los argumentos a tratar en clase: un docente no dedicará el mismo tiempo a la presentación de las pronunciaciones del sistema vocálico para alumnos itálofonos como para aprendices con el inglés como L1. Por el otro lado, tiene la gran responsabilidad de destacar no solo los ámbitos en que las diferencias son netas y claras, sino también los contextos en que las divergencias son difuminadas y

no tan evidentes, por manifestarse en empleos diferentes de las mismas estructuras, en diversas frecuencias de uso de los mismos elementos o en su aparición en diferentes registros o variedades de las dos lenguas.

En la delineación de los presupuestos del AC, de hecho, Lado afirma que los individuos tienden a transferir no solo las formas y los significados, sino también “the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture” (Lado, 1957: 2). Por lo que se refiere a la comparación de las estructuras gramaticales, añade que incluso las lenguas estrictamente emparentadas entre sí pueden diferir significativamente en la distribución de estas estructuras, pues, “sometimes a structure that constitutes no particular difficulty as to meaning and form, turns out to be a problem because [*sic*] different distribution in the two languages” (Lado, 1957: 66).

Las áreas de divergencia entre L1 y LE, pues, abarcan también los ámbitos en que las estructuras de las dos lenguas coinciden en la forma, pero no en el uso o en la distribución de tales estructuras. A este propósito, muchos autores han señalado las diferentes funciones de algunas formas verbales españolas e italianas: si bien el sistema verbal de los dos idiomas es estructuralmente muy parecido, no siempre los significados y el uso de las formas verbales coinciden en las dos lenguas (Martínez-Atienza, 2013).

La mayoría de los manuales y las gramáticas de español empleadas en las escuelas italianas son concebidas para destinatarios itálfonos y se apoyan en un enfoque contrastivo. Aprovechan las similitudes entre los dos idiomas para organizar y temporalizar los argumentos a tratar y se detienen, añadiendo explicaciones de tipo contrastivo, en los aspectos que pueden crear confusión por alejarse en su forma, en su significado o en su uso de la L1.

Esta metodología, sin embargo, alcanza un elevado grado de complejidad en el momento en que, tanto en italiano como en español, como hemos explicado, existen diversas normas a nivel diatópico y varios usos considerados más o menos estándares y, por lo tanto, los usos y las funciones de algunas formas verbales divergen en el interior del sistema de cada lengua. Este es el caso, entre otros, de la oposición entre el pretérito perfecto simple y el compuesto.

Presentando, estas formas, diferencias funcionales internas, tanto en el mundo itálfono como en los territorios hispanohablantes, a la hora de efectuar un análisis

contrastivo, el docente o autor de obras gramaticales no puede considerar solo dos normas, una de cada lengua, y compararlas, pues de esta manera estaría simplificando demasiado el variado panorama lingüístico de los dos idiomas y estaría mostrando solo una parte superficial de la lengua meta. El análisis de este aspecto representa uno de los objetivos de la investigación y se volverá a tratar con más detalle a lo largo de la presente tesis.

CAPÍTULO 3 – LA FORMA COMPUESTA DEL PRETÉRITO PERFECTO Y SU CONTRASTE CON LA FORMA SIMPLE

El análisis de la presente tesis se enfoca en la oposición entre dos formas verbales de pretérito perfecto en italiano y en español: el PS (*cantai/canté*) y el PC (*ho cantato/he cantado*). El contraste en las dos lenguas presenta múltiples características comunes, así como numerosas divergencias. En este capítulo se ilustrarán el marco teórico en el que se inserta dicho contraste y los rasgos tempo-aspectuales, textuales y discursivos asociados a estas dos formas verbales en ambos idiomas (3.1); se explicará, además, el origen de la oposición a través de un recorrido histórico que ve el nacimiento de la forma verbal compuesta a partir de la perífrasis aspectual latina formada por HABERE + participio (3.2) y se delinearán, finalmente, los valores que asumen actualmente las dos formas verbales en relación con la variación geográfica en los territorios italianos y de habla hispana (3.3 y 3.4, respectivamente).

3.1 CONTRASTE PS/PC: LÍNEAS TEÓRICAS

Las denominaciones proporcionadas a las dos formas verbales por los lingüistas a lo largo de los siglos y en los dos idiomas son muy variadas; nosotros nos referiremos a *cantai* en italiano y *canté* en español como al *pretérito perfecto simple* (PS) y a *ho cantato* y *he cantado* como al *pretérito perfecto compuesto* (PC), tal y como se emplean, entre otras obras, en Bertinetto (1991) y Salvi y Vanelli (2004) para la lengua italiana⁴⁴ y en la *NGLE* (2009) para la lengua española. En la delineación de las características generales y compartidas por estas formas verbales en italiano y en español, si no se especifica, las afirmaciones acerca del PS o del PC aluden a esta o aquella forma verbal en ambos idiomas.

Como se puede notar, en ambos casos las nomenclaturas se componen de tres términos: el primero, *pretérito*, es un rasgo deíctico o referencial, estrictamente relacionado con el concepto de temporalidad, que indica que la forma verbal se refiere a un evento del pasado; el segundo, *perfecto*, expresa una característica aspectual y revela la naturaleza acabada de la situación denotada; finalmente, el tercer elemento, *simple* o *compuesto*, se refiere a su estructura morfológica, a la que también algunos lingüistas se refieren con los términos sintético y analítico, respectivamente. El primero, como se

⁴⁴ Omitiendo el primer término, estos autores se refieren a las dos formas verbales italianas con *Perfetto Semplice* (PS) y *Perfetto Composto* (PC).

puede leer en Bello (1988 [1947]: 431), es una mera inflexión del verbo; el segundo, en cambio, está constituido por una frase construida con una forma simple de *haber* (presente de indicativo) y el participio del verbo principal.

Los objetivos delineados en el primer capítulo, además, mencionan las nociones de *aorístico* y *compiuto* y el concepto de *deriva aorística*. Para poder entender en profundidad el significado de todos estos conceptos y los usos y las funciones de las dos formas verbales de PS y PC, proponemos en este capítulo una exposición de algunas nociones teóricas con ellos relacionadas.

3.1.1 *El sistema temporal de los verbos: tiempo, aspecto y acción*

El tiempo es un concepto fundamental de toda actividad cognitiva humana (Klein, 2008); la experiencia de cada individuo se desarrolla en el tiempo y dentro de esta dimensión es conceptualizada y transformada en comunicación. Cualquier lengua del mundo presenta recursos para poder expresar las múltiples facetas relacionadas con el concepto de tiempo. Aunque el lenguaje “filtra” la realidad, las ideas y las experiencias individuales poniendo a disposición un número restringido de categorías lingüísticas, y a pesar de existir, en los diferentes idiomas, instrumentos y mecanismos diversos para codificar las relaciones temporales (Bertinetto, 1997), cada hablante, en cada momento de la comunicación, se refiere a situaciones, estados o eventos de su entorno y de su experiencia, que ya pueden ser reales, ficticios, hipotéticos, almacenados en la memoria, presentes, o por venir (Klein, 2008).

El concepto de tiempo “externo” y cronológico, pues, está estrictamente relacionado con el *tiempo lingüístico*; Rojo (1974), de hecho, emplea, como sinónimo de *tiempo lingüístico*, la expresión *tiempo cronológico subjetivo*. Este, a su vez, encuentra su máximo desarrollo en los elementos verbales (Rojo, 1974: 76). La importancia capital de la noción temporal en el sistema verbal de las lenguas romances se puede notar en la terminología, pues estas poseen un solo término para referirse a los dos significados, como ya sucedía en griego (*chronos*) y en latín (*tempus*): con las expresiones *tempo* en italiano, *tiempo* en español, *temps* en francés y *tempo* en portugués se alude a ambos conceptos; otros idiomas, en cambio, resuelven la polisemia con dos designaciones diferentes (en inglés: *time* y *tense*; en alemán: *Zeit* y *Tempus*).

La gramática de las lenguas italiana y española atribuye un rol fundamental a la colocación temporal de los eventos (Squartini, 2015; Azpiazu, 2019) y eso se demuestra

ante todo con las etiquetas que se asignan a las formas verbales (*passato*/pretérito, presente y futuro). La temporalidad, como afirma Azpiazu (2019), es una idea profundamente arraigada en las lenguas romances y los individuos comprenden y expresan fácilmente las relaciones lingüísticas sobre la base de este concepto. Estas relaciones, además, se conciben, en la mayoría de los casos, a partir del propio acto de habla y, desde allí, se establecen, a lo largo del eje cronológico, vínculos temporales deícticos entre el momento de la enunciación y el contenido de la comunicación.

La deixis es considerada el núcleo central del sistema temporal, que, en su sentido más amplio, puede expandirse a otros conceptos, como el *aspecto* y la *acción* (Squartini, 2015).

Según Klein (2008: 10), existen seis mecanismos a través de los cuales toda lengua humana codifica el tiempo; estos son el *tiempo gramatical*⁴⁵, el *aspecto*, la *acción*, los adverbios temporales, las partículas temporales⁴⁶, y los principios discursivos⁴⁷. En este capítulo nos concentraremos en los primeros tres, haciendo referencia, cuando proceda, a los adverbios temporales y a los principios del discurso.

Dentro del sistema temporal de los verbos se reconoce la tríada formada por *tiempo*, *aspecto* y *acción*; sin embargo, no hay unanimidad de opiniones sobre la independencia de estas tres categorías a la hora de analizar el sistema temporal.

La gramática tradicional atribuye al *tiempo* un rol preponderante, casi ignorando las implicaciones aspectuales, aunque hoy en día la tendencia es la de otorgarles una mayor consideración en la descripción analítica de las formas verbales, intentando, sin embargo, proporcionar explicaciones temporales también para los fenómenos aspectuales (Squartini, 2015). En lingüística se suele considerar el *tiempo* como el nódulo del sistema temporal de un verbo y el *aspecto* como dimensión periférica, aunque no menos importante, hacia la cual cualquier análisis verbal se expande necesariamente a la hora de considerar el sistema temporal en un sentido más amplio. (Squartini, 2015). Azpiazu (2019), aun reconociendo la necesidad de delinear las características aspectuales en el

⁴⁵ El autor utiliza la palabra inglesa *tense*; en el presente trabajo, nos referiremos a este concepto con el término *tiempo gramatical*, *tiempo lingüístico* o, simplemente, *tiempo*, en itálica, para distinguirlo del término genérico tiempo, en cursiva.

⁴⁶ El autor se refiere a lenguas que, como el chino, poseen partículas cuyos usos especiales expresan temporalidad (2008: 10).

⁴⁷ Como ejemplo de restricción prototípica de este mecanismo el autor cita el orden cronológico: a no ser que se explicita de otra manera, el orden de las oraciones se corresponde con el orden cronológico (2008: 11).

análisis de los valores y las funciones de algunas formas verbales, afirma que estas son secundarias y subordinadas a la temporalidad.

La interacción entre *tiempo* y *aspecto* se ha tratado con detalle en Bertinetto (1997), el cual registra, entre estas dos categorías, una interacción tal que, en algunos casos, pueden llegar a coincidir y a neutralizarse; en su análisis, el autor habla de dominio tempo-aspectual.

La categoría de la *acción* se considera a menudo como la otra cara del aspectualidad; muchos investigadores, de hecho, utilizan como sinónimo de *acción* las expresiones *aspecto léxico* o *aspecto semántico* del verbo (De Acosta, 2006; RAE y ASALE, 2009), distinguiéndolo del *aspecto morfológico* o *desinencial* (RAE y ASALE, 2009).

En lo que sigue, trataremos de delinear las características de estas tres dimensiones y mencionar cómo interactúan la una con la otra, señalando, además, las relaciones que establecen con las formas verbales de PS y PC.

3.1.1.1 El tiempo y la colocación de la situación denotada por el verbo en el eje temporal

Los *tiempos gramaticales* de un sistema lingüístico pueden ser definidos como la peculiar *gramaticalización* y *morfologización*, en una lengua, de las opciones universalmente disponibles (Bertinetto, 1997: 65). Como hemos comentado arriba, el *tiempo* constituye el núcleo del sistema temporal de los verbos y este, a su vez, posee como eje central las relaciones deícticas que se establecen entre el punto, en la línea temporal, en que se desarrolla la situación denotada o momento del acaecimiento (MA), y un origen, que suele coincidir con el momento de la enunciación⁴⁸ (ME)⁴⁹, y “de este solo hecho se deduce la mayor parte de los significados que el tiempo verbal expresa” (RAE, 2009: 1674). Como afirma Reichenbach (1966: 287-288), “The tense determines time with reference to the time point of the act of speech” y esto porque cada hablante remite la propia experiencia “a partir de su propia conciencia de sujeto hablante, es decir, de individuo realizando una acción en un tiempo y un lugar determinado” (Azpiazu 2019:

⁴⁸ Estos puntos (origen y ME) no siempre coinciden, como sucede, por ejemplo, en la correspondencia escrita (RAE y ASALE, 2009). Por esta razón la *Nueva Gramática* académica llama este momento también punto de anclaje (RAE y ASALE, 2009: 1682). En nuestra investigación, sin embargo, consideraremos que el origen de los enunciados se corresponde siempre con el momento de enunciación.

⁴⁹ Como se averiguará a lo largo de la lectura, las denominaciones formales de estos dos puntos difieren en los referentes estudios; nosotros emplearemos los términos y siglas correspondientes a cada estudio cuando nos referimos expresamente a aquel determinado autor; como términos generales se emplearán ME (=momento de la enunciación), momento presente u origen y MA (=momento del acaecimiento), situación o evento.

15). Las coordenadas de este “point of the act of speech” o “tiempo y lugar determinado” representan el origen con el cual se relacionan directa o indirectamente las situaciones referidas a través de los predicados. En su concepción más amplia, por ello, tanto el *tiempo* como el *aspecto* se refieren al sistema temporal, sin embargo, solo el primero se relaciona con la colocación deíctica de la situación referida por el verbo en relación con el instante en que la enunciación tiene lugar (Squartini, 2015: 37).

Los eventos se imaginan, pues, ubicados en el eje cronológico y se analizan a partir del origen: si la situación es pasada se encuentra a su “izquierda”; si es futura se coloca a su “derecha”; si es presente, los dos puntos coinciden en la línea temporal. Se reconocen, pues, tres *tiempos gramaticales* considerados “universales”: pasado, presente y futuro. Dado que estos tiempos localizan un punto en el eje cronológico con respecto al momento de enunciación, se describen como deícticos (Comrie, 1976: 2).

A este propósito, sin embargo, como afirma Squartini (2015), es necesario ir más allá de las etiquetas tradicionales de la gramática de presente, *passato*/pretérito y futuro⁵⁰; de la misma manera, la RAE y ASALE (2009) advierten acerca de los problemas que pueden surgir a la hora de conferir el mismo nombre a formas verbales que se utilizan con sentidos distintos.

Una enunciación puede contener diferentes tipos de referencias deícticas; las meras formas verbales empleadas pueden ser suficientes para localizar la situación denotada, ya que poseen intrínsecamente un núcleo deíctico y siempre pueden colocar el evento con respecto al ME. Además de estas, un enunciado puede presentar otras referencias, como, por ejemplo, adverbios de tiempo (*esta mañana, ayer*) o construcciones adverbiales (*hace dos años, desde hace cinco horas*), que pueden localizar con mayor o menos precisión un evento o medir su extensión temporal y la información sintáctica aportada por estos adverbios o modificadores temporales, como veremos, tiene que ser compatible con la que expresa la flexión morfológica y el significado semántico de los verbos (RAE y ASALE, 2009).

Con estos elementos se pueden crear las relaciones temporales necesarias para colocar los puntos en el eje cronológico.

⁵⁰ Esto porque existen, por ejemplo, oraciones con verbo en presente que expresan futuro (*domani esco alle 10 = mañana salgo a las 10*) y oraciones con forma verbal futura que se refieren a situaciones presentes e hipotéticas (*ora saranno le 5 = ahora serán las cinco*) (Squartini, 2015).

Para poder entender el complejo sistema de relaciones temporales que se crea, a través de los verbos y de otras referencias deícticas, entre el ME y la situación denotada, partimos del presupuesto ya mencionado de que existen tres relaciones básicas y absolutas en el *tiempo lingüístico*, que reflejan el paso del tiempo exterior y cronológico y “gramaticalizan las informaciones temporales” (RAE y ASALE, 2009: 1675). Estas relaciones vinculan la situación con el momento de enunciación de manera directa y se manifiestan en las tres relaciones básicas de anterioridad, simultaneidad o coincidencia y posterioridad:

- (1) Ayer vi una película (anterioridad)
- (2) Ahora veo una película (simultaneidad o coincidencia)
- (3) Mañana veré una película (posterioridad)

Presentamos a continuación algunas teorías lingüísticas modernas que han tratado de representar, a través de convenciones formales, los fenómenos temporales expresados por los verbos. La teoría de Reichenbach (1966) ilustra, a través de esquemas lógicos y universales, es decir, aplicables a todas las lenguas, las relaciones entre dos momentos: S, que indica el momento de enunciación (*point of speech*) y E, que se refiere al momento en que ocurre la situación (*point of event*) (Reichenbach, 1966: 290). Examinaremos, además, la propuesta de Rojo (1974) que, pensada en un primer momento para la lengua española, es considerada muy general y ampliable a otras lenguas romances (Azpiazu, 2019).

Reichenbach (1966) emplea, en sus fórmulas, los dos momentos S y E relacionados por medio de una coma si se trata de coincidencia entre los dos puntos, o de un guion, que representa la secuencia temporal y el elemento que está a la izquierda se entiende como precedente al de la derecha. Así pues, las tres referencias básicas al pasado, presente y futuro de (1), (2) y (3) se representarían de la siguiente manera:

- (1a) E-S (anterioridad)
- (2a) E,S (simultaneidad)
- (3a) S-E (posterioridad)

Esta misma tripartición básica de las posibles relaciones temporales expresadas por un verbo se encuentra en Rojo (1974). En su estudio⁵¹, el autor considera las relaciones

⁵¹ El estudio de Rojo (1974) se basa en la teoría vectorial propuesta por Bull (1968).

entre el momento de enunciación y la situación como vectores u orientaciones y estas pueden ir hacia la izquierda (-V), hacia la derecha (+V) con respecto a un origen (O), o coincidir con O (oV), según se trate, respectivamente, de un acontecimiento del pasado, del futuro o del presente. Rojo ilustra estas tres relaciones como se muestra en la figura 3, donde las letras O, A, S y P significan respectivamente Origen, Anterioridad, Simultaneidad y Posterioridad y esquematiza (1), (2) y (3) en las fórmulas (1b), (2b) y (3b):

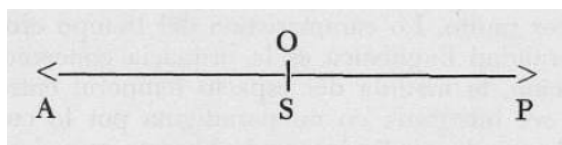


Figura 3. Esquema de las relaciones temporales básicas según Rojo (1974:78)

(1b) O-V (anterioridad)

(2b) OoV (simultaneidad)

(3b) O+V (posterioridad)

La red de relaciones temporales que un individuo puede conceptualizar, sin embargo, es mucho más amplia y compleja y, aunque ningún lenguaje natural ofrece de manera exhaustiva todos los instrumentos necesarios para codificar todas y cada una de estas relaciones, como el mismo Reichenbach (1966: 288) afirma, el número de tiempos gramaticales del sistema verbal de cualquier lengua es mayor que las tres relaciones temporales absolutas aquí mencionadas. Esto obliga a una interpretación más compleja, que supone la inclusión de un tercer punto, llamado R o punto o momento de referencia (MR), que sirve como anclaje para todas las formas verbales que no expresan una relación temporal absoluta, es decir, directa con el ME u origen, como las tres ilustradas hasta ahora, sino una relación indirecta con este punto, y relativa, pues, a otro momento en la línea temporal, diferente del ME.

El MR es necesario para representar aquellas relaciones como las en (4) y (5)⁵²:

(4) Mañana a las 5 Antonio ya habrá salido de casa

(5) Ayer a las 5 Antonio ya había salido de casa

Las relaciones en (4) y (5) tienen que incluir un punto de referencia, pues la situación en (4) (salir de casa) se desarrolla en un momento anterior a otro momento (mañana a las

⁵² Los ejemplos se inspiran en Bertinetto (1991: 18) y son libremente traducidos.

5), que es diferente del ME y se sitúa en el futuro con respecto a este. En (5) el evento se realiza antes de un punto en el eje temporal (ayer a las 5) situado en el pasado con respecto a ME. Estos momentos, desde los cuales se visualiza el evento, representan los puntos de referencia. Desde el punto de vista del anclaje temporal, pues, las formas verbales que se emplean en relación con este punto son relativas y se distinguen de las situaciones expresadas en (1), (2) y (3), que utilizan formas verbales absolutas (RAE y ASALE, 2009).

El MR, pues, relativiza las relaciones temporales absolutas entre la situación y el ME; (4) y (5) se representan en las formulas reichenbachianas de la siguiente manera:

(4a) S-E-R

(5a) E-R-S

También Rojo (1974) propone fórmulas para representar los tiempos relativos; a diferencia de Reichenbach (1966), sin embargo, no contempla la presencia de un punto de referencia: en su estudio, entendiéndose las relaciones como vectores que se extienden hacia la izquierda o la derecha, el autor avanza una propuesta que, a pesar de no contemplar un MR, tiene en consideración la distinción entre formas verbales absolutas (figura 3) y relativas (figura 4).

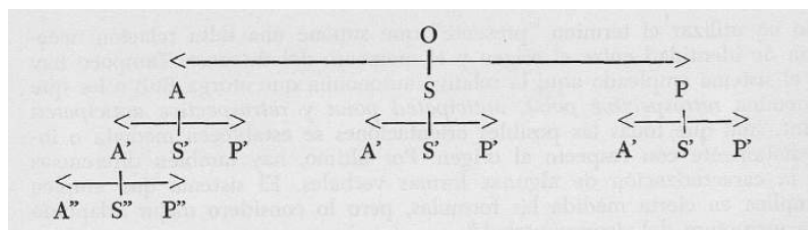


Figura 4. Esquema de las relaciones temporales relativas según Rojo (1974:79)

Rojo (1974) esquematiza las relaciones relativizadas en sus fórmulas a través del uso de paréntesis. Así pues, (4) y (5) se ilustrarían de la siguiente manera:

(4b) (O+V)-V

(5b) (O-V)-V

Con la inserción de los paréntesis, las fórmulas de Rojo (1974) tienen que leerse de derecha a izquierda; la primera relación señalada en ambas es -V, que indica que el evento se ha realizado con anterioridad con respecto a un punto, que aquí ya no es el origen, sino el momento de referencia (que, sin embargo, se relaciona a su vez con el origen); esta es la información relativa. La relación contenida entre paréntesis da información sobre la

relación primaria, o básica, que es deíctica, entre el origen y el punto de referencia. En (4b) la relación temporal absoluta es la misma representada en (3b), es decir, (O+V) y es una referencia futura; en (5b) el vector primario es el mismo que en (1b), (O-V), ya que la relación deíctica entre el origen y el punto de referencia es de anterioridad.

Insertar un MR es necesario, además, para distinguir dos diferentes relaciones de anterioridad expresadas por las formas verbales *vi* en (1) y *veía* en (6):

(6) En aquel momento veía una película

Las relaciones temporales en (1) y (6), si no se considerara ningún momento de referencia, en términos de Reichenbach (1966) se expresarían con dos fórmulas idénticas: E-S. Solo la inclusión de un punto R en (6) puede explicar las diferencias entre las dos relaciones temporales, pues (1) representa, como sabemos, una relación básica y directa entre el evento y el origen; (6) necesita de un punto de referencia para ser explicada, pues el evento es anterior respecto al ME pero se desarrolla simultáneamente respecto al MR.

Con las fórmulas de Reichenbach (1966) la relación en (6) se representa de la siguiente manera:

(6a) E,R-S

Con la formulación de Rojo, se obtendría la siguiente expresión:

(6b) (O-V)oV

donde, de derecha a izquierda, la relación relativa a un MR es de simultaneidad (oV) y la relación primaria expresa anterioridad (O-V).

Como se puede comprobar en (4) y (5), la contemplación de un punto de referencia en las relaciones temporales se manifiesta lingüísticamente a través de formas verbales compuestas, aunque, como se afirma en la *NGLE*, “la distinción entre tiempos absolutos y relativos coincide solo en parte con la clasificación en simples y compuestos” (RAE y ASALE, 2009: 1678) y el MR se considera también para otras formas verbales, como hemos visto en (6). A pesar de esto, las construcciones formadas por un auxiliar y el participio del verbo principal, muy productivas en las lenguas romances, siempre son relativas y siempre prevén la presencia de un momento de referencia; la mayoría de las formas compuestas de los idiomas románicos expresan relatividad en el sentido de

*anterioridad*⁵³ con respecto a un punto de referencia contextualmente definido (Bertinetto y Squartini, 2016). Esta característica es la que obliga los análisis del sistema temporal de los verbos a ampliar su núcleo, tradicionalmente restringido a la noción de *tiempo*, e incluir el ámbito del *aspecto*.

3.1.1.2 El aspecto y las características accionales.

Si, como hemos visto, las relaciones directas que el MA establece con el ME en los enunciados (1), (2) y (3) son relaciones deícticas, es decir, poseen un referente extralingüístico que se encuentra en el contexto, precisamente en las coordenadas que indican el *hic et nunc* del hablante u origen; las relaciones indirectas y relativas que se añaden en (4) y (5) a través de un punto de referencia no son deícticas, sino anafóricas, es decir, su referente es interno y se encuentra en el cotexto (Squartini, 2015). Casi todas las formas verbales compuestas de las lenguas romances⁵⁴ presentan esta doble relación: por un lado, muestran una relación deíctica (externa), que se manifiesta en la relación entre el MR y el ME; por ejemplo, en (4) el adverbio *mañana* es el punto de referencia y se puede calcular solo si se conocen las coordenadas del momento de enunciación. Por el otro lado, entre el momento de referencia y el evento se instauran relaciones anafóricas (internas), pues el evento denotado no se analiza a partir de la colocación externa del ME, es decir, de las coordenadas que localizan el *hic et nunc* del momento del habla, sino que se vincula con el MR, que es un elemento lingüístico contenido dentro del enunciado; en (4) el evento es anterior no con respecto al origen, que es externo, sino con respecto a un punto de la línea temporal expresado por un elemento interno, es decir, el adverbial *mañana a las 5*.

Considerando todo esto, los modificadores presentes en los pares (1), (3) y (5), (4)

- (1) *Ayer* vi una película (5) *Ayer a las 5* Antonio ya había salido de casa
(3) *Mañana* veré una película (4) *Mañana a las 5* Antonio ya habrá salido de casa

⁵³ Este concepto, en itálico, tiene que entenderse *strictu sensu*, desde el punto de vista lingüístico, con las características que mencionaremos más abajo en este párrafo, y no en sentido amplio, como se ha empleado para describir las relaciones temporales en (1), (1a) y (1b), es decir, para localizar una situación en un punto de la línea temporal precedente a otro.

⁵⁴ Como veremos más adelante, algunos usos del PC son considerados a menudo equivalentes a los del PS y, por lo tanto, para muchos autores, en aquellos ámbitos el PC pierde su relatividad y se considera una forma verbal absoluta.

no desarrollan la misma función: en (1) y (3), como se trata de una relación directa, el adverbio sirve como localizador temporal y, como sugiere Bertinetto (1991: 20), simplemente contesta a la pregunta: “¿cuándo se realiza el evento?”; se refiere a una información extrínseca que enlaza el evento con la dimensión del tiempo externo en que se encuentra el hablante. En (5) y (4), en cambio, los adverbiales sirven como momento de referencia y no indican cuándo se ha desarrollado el evento (aunque estos dos momentos pueden coincidir). Son, pues, puntos de vista, momentos de contemplación de una situación o perspectivas sobre los eventos, elegidos arbitrariamente por el hablante e intrínsecamente solicitados por las formas verbales que expresan temporalidad relativa, es decir, las formas compuestas (Bertinetto, 1991).

Aunque los adverbiales que sirven como MR contienen, en última instancia, datos cronológicos, su función primaria es la de expresar un determinado tipo de aspecto. Las referencias temporales en los enunciados cuyas situaciones se expresan mediante formas compuestas, además, pueden no ser explicitadas por adverbiales sin que se reniegue la presencia del MR: las mismas formulaciones de las formas compuestas postulan un momento de referencia, pues, su empleo en el enunciado es condición suficiente para presuponer el anclaje de la situación a un MR (Bertinetto, 1991: 20-21).

Como afirma Squartini (2015: 54), en el momento en que se contemplan conceptos como punto de vista o perspectiva, nos estamos alejando del núcleo básico de la temporalidad para desembocar en la aspectualidad.

El concepto de *aspecto*, de hecho, ha sido definido por muchos autores como la relación que se establece entre el momento de referencia y el punto de la línea temporal en que se desarrolla la situación denotada (Klein, 1992: 537; García Fernández, 2000: 46).

Esto se puede averiguar fácilmente en la oposición entre los dos enunciados (1) y (6); como hemos afirmado arriba, considerando solo sus características temporales, las dos situaciones denotadas por el verbo *ver* se colocarían en el mismo punto del eje cronológico (*ayer*); con el empleo de la forma imperfecta en (6), sin embargo, estamos insertando un MR, coincidente con el evento, y estamos enfocando la misma situación desde el interior, en el momento de su desarrollo. Esto no quiere decir que la situación en (1) carezca de características aspectuales (de las que hablaremos en detalle más abajo); simplemente la forma verbal en (1) confiere más relieve a la localización del evento ya que el PS es una forma verbal intrínsecamente déictica (Squartini, 2015: 51).

Cuando se considera una situación desde un determinado punto de vista interno al evento, centrándose en su íntima constitución y en sus específicas modalidades de desarrollo, más que su colocación directa en el eje cronológico, entonces se están poniendo de relieve sus rasgos aspectuales más que los estrictamente temporales. A través de las características aspectuales se considera la estructura interna de los eventos, es decir, “la manera en que surgen, se terminan o se repiten” (RAE y ASALE, 2009: 1685); una situación puede ser contemplada en su globalidad, como proceso único; se puede captar un instante en su desarrollo; se puede considerar la habitualidad o la repetitividad con la que suele presentarse o, finalmente, se puede focalizar la persistencia de sus resultados o consecuencias (Bertinetto, 1991: 23).

El concepto de visión interna del evento ya había sido puesto de relieve por Comrie, el cual define el aspecto como las diferentes maneras en que se contempla la constitución temporal interna de una situación (1976: 3).

En los enunciados (1) y (6) se destacan dos tipos de aspectos diferentes, el perfectivo y el imperfectivo. El primero focaliza la situación denotada por el verbo desde el exterior, en su totalidad, visualizando su instante final. En (1), de hecho, si no se especifica, la situación denotada por el predicado (ver una película) se supone visualizada en su globalidad, desde el comienzo hasta su conclusión. El segundo, en cambio, elige un punto de la estructura interna del evento y desde allí contempla su desarrollo; puede referirse, pues, a un evento que dura en el tiempo o a una situación que se repite; en todo caso, posee la característica de indicar un intervalo de tiempo cuyos confines temporales son indefinidos. En (6) se puede notar que la construcción adverbial (en aquel momento) nos indica el punto desde el cual contemplar el evento y no da ninguna información acerca de los límites iniciales y finales, que se quedan indefinidos.

En la mayoría de las lenguas romances, el PS y el pretérito imperfecto representan respectivamente las formas verbales prototípicas del aspecto perfectivo y del imperfectivo (Bertinetto y Squartini: 2016). A pesar de esto, es muy importante no limitarse a la concepción basada en las etiquetas de la gramática tradicional y tener en cuenta que la relación entre un tipo de aspecto y una determinada forma verbal no es biunívoca y que, además, en la construcción del significado final de una forma verbal intervienen también características accionales y otras facetas contextuales.

La categoría de la *acción*, modo de acción o *Aktionsart* se refiere a la naturaleza semántica del verbo. Según la teoría de Vendler (1957), sobre la que se basa la subdivisión accional de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE y ASALE, 2009: §23.3), el significado léxico de un predicado puede expresar un estado (*amar*), una actividad (*caminar*), una realización (*construir*) o un logro (*llegar*). De estos significados, los primeros tres son durativos, es decir, el evento denotado en ellos se desarrolla de manera continua en un lapso de tiempo más o menos largo; el cuarto, en cambio, es no durativo, es decir, su desarrollo es rápido y el punto inicial coincide con el punto final; este tipo de acción se ha denominado puntual (Bertinetto, 1991: 27). De estos cuatro tipos de accionalidad, además, los primeros dos son atélicos, es decir, no suponen el conseguimiento de una meta; los otros dos, en cambio, son télicos, ya que implican la consecución de un resultado o un logro. A estas cuatro categorías, Comrie (1976) y, sucesivamente, Bertinetto (1991) añaden una quinta; se trata de verbos no durativos que no prevén el cumplimiento de un objetivo y son, pues, puntuales y semelfactivos, como *spaverntarsi*, *stupirsi*, etc. (Bertinetto, 1991: 28). Los tres tipos durativos son siempre compatibles con el aspecto imperfectivo; los dos no durativos pueden presentar una lectura aspectualmente imperfectiva si su desarrollo es iterado: de esta manera, en última estancia se consideran durativos (Bertinetto, 1991: 27).

Por esta compatibilidad, la gramática tradicional tiende a explicar el aspecto imperfectivo relacionándolo con el concepto de duratividad; a pesar de esto, la mayoría de los autores (Comrie, 1976; Dahl, 1985; Bertinetto, 1991; Squartini, 2012; Squartini, 2015; Bertinetto y Squartini, 2016) coinciden en rechazar la dicotomía terminológica de durativo/no durativo como única o principal explicación para delinear las diferencias aspectuales entre imperfectivo y perfectivo. La noción de durativo, como hemos visto, está estrictamente relacionada con la naturaleza semántica del verbo y no puede depender solo de la construcción morfológica que adopta (Squartini, 2015). Sin embargo, las características accionales influyen en el *aspecto* y muchos predicados denotan un tipo aspectual u otro no solo según la forma verbal que asumen, sino también dependiendo de la semántica de los verbos y de otros elementos contextuales (Comrie, 1976). Por esta razón, como hemos señalado, algunos autores consideran el aspecto y la acción como dos facetas de una misma categoría: la RAE y ASELE (2009), de hecho, insertan, dentro de la categoría del aspecto, tanto el aspecto morfológico, lo que nosotros llamamos

simplemente *aspecto*, como el aspecto léxico, lo que denominamos *acción* en la presente investigación.

Como afirma Comrie, algunas formas verbales de aspecto prototípicamente perfectivo pueden también ofrecer lecturas imperfectivas: “imperfectivity is not incompatible with perfectivity, and [...] both can be expressed if the language in question possesses the formal means to do so” (1976: 24) e “it is possible to use perfective forms to refer to situations that have internal structure” (1976: 26). El PS, por ejemplo, bajo determinadas circunstancias contextuales y accionales, puede expresar también una situación con una estructura interna compleja y referirse, por ejemplos, a eventos que duran un periodo de tiempo considerablemente largo o que incluyen un número indefinido de fases (Comrie, 1976: 21). Para ilustrar el uso imperfectivo-durativo de una forma verbal prototípicamente perfectiva y de verbos semánticamente no-durativos, proponemos los siguientes ejemplos⁵⁵:

- (7) El teléfono sonó (durante mucho tiempo)
- (8) Los soldados empuñaron el fusil (durante dos horas)
- (9) Los invitados llegaron (poco a poco)

Como se puede comprobar, las formas perfectivas con características accionales no durativas pueden ser compatibles con adverbiales que indican duración o iteratividad, sin embargo, nunca aportan esta lectura ellos mismos, en razón de su propio significado, como resulta, en cambio, en las características aspectuales proporcionadas por la forma verbal imperfecta, que manifiesta duración solo por su construcción morfológica, sin necesidad de incluir otras expresiones (RAE y ASALE, 2009: 1688).

Los tres verbos en (7), (8) y (9), pues, de por sí puntuales y perfectivos, pueden ser interpretados también como durativos, según se lean de manera aislada o con las especificaciones contenidas entre paréntesis.

Todo esto demuestra la interdependencia no solo entre las categorías de *tiempo* y *aspecto*, sino también con la de *acción* y la influencia de algunos adverbiales de tiempo en la lectura semántica de los predicados.

El aspecto imperfectivo, como hemos comentado, focaliza el evento desde un punto de vista interno y hace referencia “to the internal temporal structure of a situation, viewing

⁵⁵ Estos ejemplos se inspiran en Squartini (2015) y son libremente traducidos.

a situation from within” (Comrie, 1976: 24). Este aspecto se subdivide, a su vez, en diferentes subtipos, reconocidos como habituales⁵⁶, progresivos y continuos (Comrie, 1976; Bertinetto, 1991).

Comrie (1976: 27) define los primeros como repeticiones de situaciones, referidas a un periodo de tiempo bastante extendido; los considera una propiedad no accidental de un momento, sino típica del lapso temporal considerado. Afirma, además, y después también Bertinetto (1991: 44), que la situación puede ser iterada o no, es decir, la iteratividad no es condición necesaria para que un evento sea considerado habitual. En la obra de la RAE y ASALE, en cambio, esta subcategoría del aspecto imperfectivo es considerada típicamente iterativa y es definida como el aspecto de aquellas situaciones que se repiten a lo largo de cierto intervalo (2009: 1688).

Bertinetto define el aspecto habitual como “il ripetersi più o meno regolare di un certo processo in relazione [...] a talune condizioni ambientali ben definite e ricorrenti” (1991: 44). Para él, el conocimiento del contexto comunicativo es determinante para distinguir una situación habitual de un evento semelfactivo, ya que en algunos enunciados se puede dar la lectura habitual solo en relación con precisas especificaciones, que en (10) son las contenidas entre paréntesis⁵⁷:

(10) (L’anno scorso, tutti i giorni) Marco si alzava alle 6.

(El año pasado, todos los días) Marcos se levantaba a las 6.

Los verbos aspectualmente imperfectivos progresivos, en cambio, captan el proceso en un solo momento de su desarrollo (RAE y ASALE, 2009) y dejan abiertos e indeterminados sus límites finales. Por esta razón pueden expresarse, tanto en italiano como en español (Bertinetto, 1991; RAE y ASALE, 2009), también a través de la perífrasis *stare/estar + gerundio* y son compatibles con los adverbiales durativos delimitativos, que indican el inicio del evento (*da X tempo/desde hace X tiempo*) (11) y no con los cuantitativos (García Fernández, 2000: 54-55), que visualizan el final (*in/per X tempo/durante X tiempo*) (12):

(11) In quel momento, Marco mangiava/stava mangiando da tre ore.

En aquel momento, Marcos comía/estaba comiendo desde hacía tres horas.

⁵⁶ Esta categoría se ha denominado de aspecto iterativo o cíclico en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE y ASALE, 2009: 1688).

⁵⁷ Los ejemplos a seguir, del (10) al (14), se inspiran en Bertinetto (1991) y son libremente traducidos.

- (12) *In quel momento, Marco mangiava/stava mangiando in tre ore/per tre ore
*En aquel momento, Marcos comía/estaba comiendo durante tres horas.

Finalmente, la tercera subcategoría de los imperfectivos es la de las acciones continuas. Con este aspecto se definen las situaciones visualizadas desde el interior y cuyos límites terminales se quedan indefinidos; a diferencia de los progresivos, sin embargo, no se considera un solo instante del proceso, sino “un quadro situazionale unico” (Bertinetto, 1991: 50) en que se visualiza su desarrollo en un lapso de tiempo que puede tener una duración más o menos extendida (13):

- (13) Ieri, durante la riunione, Marco parlava continuamente.
Ayer, en la reunión, Marcos hablaba todo el tiempo.

Antes hemos definido el aspecto perfectivo como la contemplación de la situación denotada por el predicado desde el exterior y en su conjunto, visualizando sus límites temporales y presentándola como completa y acabada (RAE y ASALE, 2009: 1689). Por esta razón, este tipo de aspecto se puede combinar, en italiano y en español, con adverbiales puntuales, como en (14), pero también con los de duración, como ya hemos señalado en (7)-(9), con la diferencia que las expresiones adverbiales delimitativas que indican el punto inicial (*da X tempo/desde hace X tiempo*), como vemos en (15), al contrario de lo que sucede con los imperfectivos progresivos, no miden la duración del evento desde su comienzo hasta un punto de focalización interno a él, sino el lapso de tiempo entre el punto terminal del evento y el momento de referencia o el ME (Bertinetto, 1991: 55-56).

- (14) Luigi era arrivato alle 3.
Luis había llegado a las 3.
(15) Luigi era arrivato da due ore.
Luis había llegado desde hacía dos horas.

Un modelo teórico que ha esquematizado satisfactoriamente las relaciones aspectuales expresadas por un predicado es el de Klein (1992). Para este autor, como ya hemos señalado, el aspecto es la relación entre dos momentos, que el hablante coloca temporalmente en el eje cronológico: la situación, que él denomina TSit (*Situation Time*), y el momento de referencia, que indica con TT (*Topic Time*). Tratándose de relaciones aspectuales y no temporales-deícticas, Klein no incluye en sus fórmulas el momento de enunciación. Para él, además, el TSit y el TT no son puntos, sino lapsos de tiempo: el

TSit es el lapso temporal en que se desarrolla la situación y el TT es el intervalo de contemplación del evento, es decir, el periodo elegido por el hablante y dentro del cual las informaciones tempo-aspectuales por él proporcionadas en el enunciado son válidas (García Fernández, 1995: 364). Gráficamente, el autor emplea los signos /----/ para identificar la situación, los signos /++++/ para indicar el tiempo que precede o sigue a la situación y los paréntesis [] para “encerrar” el lapso temporal en el cual focalizar la atención.

Así pues, el aspecto imperfectivo en (6) se puede representar, en términos de Klein (1992), con el esquema (6c):

(6) En aquel momento veía la película (6c) -----[-----]-----++++

El aspecto imperfectivo, pues, visualiza “un segmento interno del evento denotado por el predicado” (García Fernández, 2004: 43) y contrasta con las formas que expresan aspecto perfectivo. Para este último tipo de aspecto, como el contenido en (1), Klein (1992) ofrece la fórmula en (1c):

(1) Ayer vi la película (1c) -----[---+++]++++++

La diferencia entre los esquemas (6c) y (1c) hace patente que “l’aspetto imperfettivo considera l’evento in modo da escludere la visualizzazione del punto finale, mentre l’aspetto perfettivo include tale visualizzazione” (Bertinetto, 1991: 25). En (6c), los límites de la situación son indeterminados, en el sentido que no se consideran en el lapso temporal tomado como referencia. En (1c) se puede notar, en cambio, que los límites finales de la situación se incluyen en el TT.

A la fórmula (1c) García Fernández (2000: 31) propone la siguiente alternativa:

(1d) ++++[+-----+]++++

para hacer hincapié en el hecho de que el aspecto perfectivo considera el evento en su globalidad y que, como también afirma Bertinetto (1991:58), algunos verbos perfectivos pueden subrayar el aspecto ingresivo. El esquema (1d) representa situaciones como la en (16)⁵⁸:

(16) Vimos la película a las 9

⁵⁸ Ejemplo extraído de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE, 2009: 1690).

en que el evento al que se refiere el verbo, además de contemplarse en su globalidad e interpretarse, por la estructura morfológica del verbo, como acabado, se supone solo comenzado a la hora indicada.

Una ulterior categoría aspectual que trataremos aquí, y que es fundamental para nuestro estudio, es la categoría del aspecto perfecto. Según Comrie, este tipo de aspecto difiere de los dos arriba citados, el imperfectivo y el perfectivo, pues no nos informa directamente sobre la situación en sí misma. El perfecto “alude a un cierto estado de cosas que resulta de un proceso previo” (RAE y ASALE, 2009: 1690) e indica, generalmente, la relevancia en el MR de una situación pasada (Comrie, 1976: 52). El autor afirma que, por estas características, muchos lingüistas ponen en duda que el perfecto pueda considerarse una categoría aspectual en toda regla; advierte, además, que el sentido de perfecto no está necesariamente presente en todas las formas verbales cuya etiqueta incluya la palabra perfecto, como sucede en el latín, donde, como veremos en 3.2, el *perfectum* desempeña tanto el papel de perfectivo como de perfecto.

Según Bertinetto (1991), el aspecto perfecto es una subcategoría del aspecto perfectivo; el autor sugiere, para evitar un conflicto terminológico, el término *compiuto*, que adoptaremos también nosotros a lo largo de la presente tesis. Este aspecto, que dentro de los perfectivos se contrapone al *aoristo*, representa el valor que expresa el perdurar, en el MR, del resultado o consecuencia de un evento acaecido anteriormente y se manifiesta en las formas compuestas de los verbos, por presentar estas un momento de referencia en su fórmulas temporales (1991: 56). El *aoristo*, en cambio, visualiza la situación como concluida, sin consecuencias relevantes en un momento de referencia (por esto prescinde de él) y sin ningún tipo de relación con el ME.

También García Fernández reconoce, en español y en muchas otras lenguas romances, el aspecto perfecto en las formas compuestas de los verbos, formados por el auxiliar *haber* y un verbo en participio (1995: 365).

La diferencia entre *compiuto* y *aoristo*, pues, puede ser fácilmente esclarecida a través de la compatibilidad con los adverbiales delimitativos *da X tempo/desde hace X tiempo*, que miden, como hemos señalado, la cantidad de tiempo desde el punto terminal del evento hasta el MR o ME; si consideramos los enunciados en (15), estos solo pueden expresarse con un tiempo compuesto y serían agramaticales si se sustituyeran *era arrivato*

y *había llegado* por *arrivò* y *llegó*, precisamente por faltar, con el PS, un momento de referencia anterior al ME y a partir del cual medir las dos horas.

Para expresar gráficamente (15) con los esquemas propuestos por Klein (1992) se utilizaría la siguiente fórmula:

(15) Luis había llegado desde hacía dos horas. (15c) -----+++[[++++]]+++

Como se puede comprobar en (15c), el foco de la atención no incluye la situación en sí misma, sino es externo a ella. El TT se inserta en un momento posterior al evento y, desde allí, contempla las consecuencias persistentes o los resultados relevantes.

La diferencia entre la fórmula del aspecto *aorístico* en (1c) y la de aspecto *compiuto* en (15c), como afirma García Fernández (1995: 364), consistiría en que, en la primera, TT incluye el momento final de evento y el principio del tiempo que sigue; en la segunda, la situación es contemplada desde un punto externo y es siempre anterior a este. Este rasgo es esencial según García Fernández (1995) y es también la razón por la que, en muchos trabajos, el aspecto *compiuto* o *perfecto* también es denominado *anterior*, por indicar siempre un evento anterior a un MR.

Esta característica es la que ha guiado el estudio y las denominaciones de las formas verbales de Bello, cuyas ideas han sido precursoras de todas las teorías actuales sobre este tema. El autor afirma que, en las formas verbales compuestas, el auxiliar *haber* puede adoptar uno de los tiempos de las formas simples: presente (canto), pretérito (canté), futuro (cantaré), co-pretérito (cantaba), pospretérito (cantaría); el significado global de las formas compuestas es siempre anterior con respecto al tiempo del auxiliar y, por esta razón, en su análisis propone las siguientes denominaciones: ante-presente (he cantado), ante-pretérito (hube cantado), ante-futuro (habré cantado), ante-copretérito (había cantado) y ante-pos-pretérito (habría cantado) (Bello, 1988 [1847]: 435-436)⁵⁹.

Por la característica de referirse a un evento anterior respecto a un MR y cuyos resultados (o el evento mismo) siguen relevantes en este último punto, el aspecto *compiuto* aplica algunas restricciones accionales: tiende a ser poco compatible con algunos predicados estativos, como en **Juan ya ha sabido francés* (García Fernández,

⁵⁹ Cfr. “Sobre la oportunidad de adoptar la nomenclatura de los tiempos verbales de Bello en la didáctica del español a itálfonos”, De Hériz (2012).

1995: 368) y a combinarse mayormente con los verbos télicos (García Fernández, 1995: 384) o con las actividades (Azpiazu, 2019: 43).

Comrie (1976) reconoce, dentro de la categoría de aspecto perfecto o *compiuto*, cuatro diferentes lecturas: el perfecto de resultado, el perfecto experiencial, el perfecto de situación persistente y el perfecto de pasado reciente.

El primero se refiere al aspecto que manifiestan algunas formas verbales compuestas que resaltan la relevancia, en el MR o en el ME, de los resultados de una acción pasada. El autor ofrece el siguiente par de enunciados para aclarar la diferencia entre un evento perfectivo y uno perfecto (Comrie, 1976: 56-57):

(17) Juan llegó.

(18) Juan ha llegado.

Sin ninguna otra especificación, la lectura más adecuada es, según Comrie, que en (18) Juan sigue en el lugar de destino y en (17) no. Claramente, esta subcategoría de aspecto perfecto impone algunas restricciones semánticas al verbo, que tiene que ser télico y dinámico⁶⁰.

El perfecto experiencial denota un evento que tiene que haber acaecido por lo menos una vez en un periodo de tiempo que llega al MR o al ME, sin importar el número de ocasiones en que se ha repetido (Comrie, 1976: 59):

(19) Bill ha estado en América.

Con el perfecto de situación persistente, Comrie (1976: 60) alude a las formas verbales que indican la persistencia de una situación que, iniciada en un punto del pasado, sigue hasta el ME y son susceptibles de seguir más allá. Otros autores se refieren a este tipo de aspecto como imperfectivo, continuativo o inclusivo (Bertinetto, 1991; 2004; Azpiazu, 2019):

(20) Siempre lo he hecho así (hasta ahora)⁶¹

Finalmente, el perfecto de pasado reciente indica una situación cuya relevancia presente es determinada por la cercanía temporal de la situación al ME:

⁶⁰ La RAE y ASALE afirman que el concepto de dinamismo es controvertido; sin embargo, desde el punto de vista accional, se suelen considerar dinámicos los eventos que no son estados, por ende, las actividades, las realizaciones y los logros (2009: 1694).

⁶¹ El ejemplo es de Azpiazu (2019: 39).

(21) La he visto esta mañana

Como afirma Comrie (1976: 60), la lectura perfecta y la relevancia presente pueden aparecer, según el contexto, también en enunciados que se refieren a situaciones no necesariamente muy cercanas. Este subtipo de aspecto perfecto es el más debatido, pues, como afirma Azpiazu (2019: 44), se trataría de un tipo temporal más que aspectual, pues su referencia es deíctica y poseería características perfectivas más que perfectas; el evento es visualizado en su totalidad, focalizando el instante final y, por esta razón, las situaciones como la en (21) se consideran, en muchas investigaciones, de aspecto aorístico (Kempas, 2008). Los usos del PC para designar eventos situados en un pasado reciente pueden ser considerados valores puente entre el aspecto perfecto y el aorístico y corresponden, de hecho, al grupo funcional donde se registra mayor variación en los hablantes (Camus Bergareche, 2008: 95).

Analizando estos diferentes subtipos de aspecto *compiuto*, podemos notar cómo la fórmula empleada por Klein (1992) para ilustrar el aspecto perfecto en (15) y confirmada por García Fernández (1995; 2000) solo es aplicable a la primera categoría, es decir, al perfecto de resultado, pues solo este subtipo, evaluando las consecuencias de un evento, contempla claramente la conclusión del mismo y la observación de sus resultados desde un momento de referencia externo y posterior a ella, en el que los resultados siguen relevantes. Por lo que se refiere al perfecto continuativo, esto no confirma que la situación haya terminado ni nos informa sobre el momento inicial; por esta razón, Kempas (2006: 46) sugiere, para enunciados como, por ejemplo, el (20), un esquema que tenga en cuenta estas circunstancias y que carezca, pues, de lapsos temporales anteriores o posteriores a la situación, como podemos comprobar en (20a):

(20a) -----[-----]-----

Por lo que concierne al cuarto tipo de aspecto perfecto, el de pasado reciente, la situación es más compleja: tratándose de un valor que, según muchos autores, refleja en realidad un aspecto perfectivo y es temporalmente deíctico, tendría que asumir las mismas fórmulas de (1); volveremos sobre este punto en los párrafos siguientes.

Como hemos constatado anteriormente, la forma verbal del PS es, por naturaleza, deíctica, pues fija de manera directa una situación en la línea temporal según el punto en que se coloca el ME; desde el punto de vista aspectual, presenta características aorísticas. El pretérito perfecto compuesto, en cambio, es una forma verbal más ambigua y

controvertida y, como afirma García Fernández, “es, sin duda alguna, el tiempo verbal al que se han dedicado más páginas” (1995: 374). En lo que sigue intentaremos ofrecer una visión general, que pueda acomunar los valores temporales y aspectuales asumidos por el PS y el PC en las lenguas italiana y española y comprender en qué consiste el contraste entre estas dos formas verbales.

3.1.2 PS y PC: características tempo-aspectuales

Tanto las características del PS, que mencionaremos a continuación (3.1.2.1), como la clasificación de los diferentes valores del PC que ilustraremos en 3.1.2.2, no representan categorías cerradas con límites bien definidos ni, como hemos comentado, existe relación biunívoca entre un determinado valor tempo-aspectual y una de las dos formas verbales que atañen a nuestro análisis: en la mayor parte de los casos, los valores atribuidos a una forma verbal podrían ser expresados, bajo ciertas circunstancias diafásicas, diatópicas, discursivas o pragmáticas, también por la otra. Como veremos, algunas categorías presentan más restricciones y son, pues, más susceptibles de manifestarse a través de una sola de las dos formas verbales. Otras, en cambio, admiten tanto el PS como el PC; los matices que surgen al emplear una u otra forma verbal dependen de las intenciones del hablante, de las interpretaciones del oyente o del contexto de enunciación; otras, finalmente, admiten ambas formas de pretérito perfecto y las diferencias son puramente estilísticas. Trasversalmente, las categorías tempo-aspectuales del PS y del PC se cruzan con el componente diatópico, que, en algunos casos, prevalece sobre las lecturas tempo-aspectuales y limita u obliga al empleo de una u otra forma verbal.

3.1.2.1 Dominio tempo-aspectual del PS

Opinión concordante entre los lingüistas que se han ocupado de las características tempo-aspectuales de las dos formas verbales en italiano y en español es atribuir al PS los rasgos temporales de anterioridad, entendida en sentido genérico, y las características prototípicas de la perfectividad que corresponden al aspecto *aorístico*.

Desde el punto de vista temporal, como ya hemos señalado, la forma simple manifiesta una naturaleza estrictamente déictica: empleando esta forma verbal, el hablante siempre coloca el evento en un punto de la línea temporal anterior con respecto

al momento de enunciación. La distancia temporal, sin embargo, no tiene que colocarse necesariamente en un punto lejano del ME (Bertinetto, 1991: 95).

La característica del PS relacionada con la categoría aspectual es la visualización de los límites iniciales y finales del evento (RAE y ASALE, 2009: 1737). Esta forma verbal designa, pues, un proceso enteramente concluido, desprovisto de vínculos con el ME y sin consecuencias que puedan ser consideradas actualmente relevantes por el hablante. Por esta razón, las fórmulas tempo-aspectuales carecen de un momento de referencia (Bertinetto, 1991: 96) y localizan los eventos siempre con respecto al ME (Squartini, 2015).

En la clasificación de Bertinetto (1991: 95-96) para la lengua italiana, la forma verbal del pretérito perfecto simple posee las características de eventividad: por su especificación aorística, el PS es particularmente indicado para narrar los eventos más que describir situaciones estáticas o ambientes de fondo. Puede, además, expresar el aspecto ingresivo con los predicados durativos atéllicos, como en *Finalmente Gianna mangiò* (Bertinetto, 1991: 62) y como ya hemos destacado con el ejemplo (16).

Por su naturaleza deíctica, el PS se contrapone al PC por designar siempre una relación de anterioridad respecto al ME; la forma simple no puede expresar nunca, como puede hacerlo el PC bajo ciertas circunstancias, usos futuros (*Ti raggiungerò quando ho finito/*finii*) o usos atemporales (*Per consolarmi, cercai di pensare ad una madre che ha perso/*perse il figlio*). La imposibilidad del uso atemporal del PS ha sido destacada también para la lengua española en la *NGLE*⁶², que reconoce este uso exclusivamente en la forma compuesta (o en presente): *Un profesional que es-ha sido despedido a los cincuenta años difícilmente encuentra trabajo* (RAE y ASELE, 2009: 1724).

3.1.2.2 Dominio tempo-aspectual del PC

Por lo que concierne al PC, la situación es más compleja. Al igual que el PS, esta forma verbal se caracteriza temporalmente por expresar una situación pasada con respecto al ME; al contrario de la forma simple, sin embargo, en cuanto forma verbal compuesta,

⁶² Algunos usos del PS en español vinculados con situaciones de simultaneidad o de posterioridad han sido tratados por Bajo Pérez (2012). La autora ha destacado ocurrencias de PS que, bajo ciertas circunstancias modales, pueden relacionarse con un presente (*Cumples 65 años y se acabaron las complicaciones laborales*, en lugar de *Cumples 65 años y se acaban las complicaciones laborales*. Bajo Pérez, 2012: 41) o con un futuro (*Sí, si hacemos eso, se terminó el problema, seguro*, en lugar de *Sí, si hacemos eso se terminará el problema, seguro*. Bajo Pérez, 2012: 41).

sí presupone un punto de referencia desde el cual contemplar el evento y es, por lo tanto, una forma verbal relativa y marcada aspectualmente de distinto modo.

Esta forma verbal, como veremos, expresa diferentes valores tempo-aspectuales que varían según el contexto, la percepción y las intenciones de los hablantes y los usos geográficos. En los casos de los que nos ocuparemos aquí, el MR se corresponde al ME; son estos usos llamados deícticos⁶³ (Bertinetto, 1991). Retomando las fórmulas antes mencionadas, la forma compuesta contenida en los ejemplos (18), (19), (20) y (21) se representaría como en (22), según Reichenbach (1966), y como en (23), siguiendo la teoría de Rojo (1974):

(22) E-S,R

(23) (OoV)-V

En (22), la diferencia con (1a) es precisamente la existencia de un punto R, que se sitúa en el origen del enunciado y, desde allí, contempla: el estado de cosas resultante de una acción pasada (18); unos acaecimientos ocurridos una vez o repetidos en un lapso temporal que llega al ME (19); situaciones que continúan hasta el ME, sin mención de su límite temporal (20) o eventos recientes, anteriores pero cercanos al ME (21).

En (23), a diferencia de (1b), que, como sabemos, representa una relación primaria, el vínculo es relativo y el evento es anterior (-V) a una relación de simultaneidad con el origen (OoV). Esta formulación del PC contiene la relación básica de simultaneidad respecto al ME, típica del presente, como en (2b), o, en otras palabras, incluye un punto de referencia o lapso de focalización del evento que coincide con el momento de enunciación. Esta característica es la que permite que el evento denotado a través de la forma compuesta se vincule, de alguna manera, con el presente.

La noción de presente o de simultaneidad respecto al origen está intrínsecamente contenida en la forma compuesta del pretérito perfecto, por componerse de un auxiliar conjugado en presente de indicativo, que sirve de anclaje para contemplar, desde esta perspectiva, los eventos pasados. Este hecho ha sido subrayado por muchos autores: como ya hemos comentado, la denominación de Bello de ante-presente incluye en sí este concepto; en la explicación de Alarcos, la forma *he cantado* se refiere a hechos precedentes al momento del habla, considerados desde su perspectiva de presente y la

⁶³ Los usos no deícticos son los mencionados en 3.1.2.1 e ilustrados en detalle en Bertinetto (1991: 92-95).

oposición entre *canté* y *he cantado* no es directa, sino se entiende a través del presente *canto* (1994: 166). Según Azpiazu, el vector de simultaneidad al origen es la clave para entender todos los valores temporales y aspectuales del PC⁶⁴ (2019: 82) y, desde su interacción con el vector de anterioridad, surgen los diferentes tipos de perfectos que se pueden analizar en las lenguas romances (2019: 85).

Los valores tempo-aspectuales que puede asumir el PC han sido analizados y categorizados por varios investigadores, tanto en italiano (entre otros, en Bertinetto, 1991; Lepschy y Lepschy, 1992; Squartini, 2015) como en español (entre otros, en RAE y ASALE, 2009; Martínez-Atienza, 2011; Veiga, 2014; Azpiazu, 2019). La mayoría de ellos concuerda, en mayor o menor medida, en atribuir a la forma compuesta con valor deíctico, es decir, cuando el MR coincide con el ME, los cuatro valores aspectuales de perfecto o *compiuto* individuados por Comrie (1976) e ilustrados en 3.1.1.2.

Los dos idiomas presentan diferencias a veces sustanciales; a continuación, intentaremos exponer los usos generales y comunes, mencionando las principales divergencias entre ellos; no se ilustrarán las disconformidades diatópicas internas a cada sistema lingüístico, de las que hablaremos en 3.3 y 3.4.

El valor resultativo del PC pone de relieve el aspecto “di compiutezza” (Lepschy y Lepschy, 1992: 79), ya que visualiza el punto final del proceso, al que se suma la focalización de las consecuencias de este. En la *NGLE*, se define como el valor que “permite inferir como actual el estado resultante de la acción denotada”, a través del PC, en oraciones como *El niño ha roto el jarrón* (RAE y ASELE, 2009: 1733). Si en español el valor resultativo se relaciona con la colocación del evento en un punto indeterminado, restando importancia a la ubicación temporal de la acción previa, según Bertinetto (1991: 89-90), en italiano expresa la persistencia del resultado también en enunciados como *Ho comprato questa macchina un paio di lustri fa*, haciendo hincapié, con este ejemplo, en la posibilidad de obtener una lectura resultativa en enunciaciones que localizan precisamente el evento y, además, con una ubicación temporal no necesariamente reciente: lo importante, en el ejemplo mencionado, es que el objeto comprado siga en posesión del hablante en el momento de enunciación.

⁶⁴ Aunque, en su opinión, la relación primaria de simultaneidad de la fórmula de Rojo (1974) que representa el presente (OoV) no se corresponde exactamente a la contenida en la formulación del PC (OoV)-V por las razones que ilustra en el cap. 2.2.

El valor resultativo del PC representa, según la *NGLE*, un uso general en español, incluso en aquellas zonas donde el PC es sustituido por el PS en la mayor parte de las ocasiones (RAE y ASALE, 2009: 1733). Bertinetto afirma que, en italiano, con la lectura resultativa, “il perfetto composto è nettamente favorito rispetto al perfetto semplice” (1991: 89). Estas constataciones, como hemos afirmado arriba, reflejan la falta de biunivocidad entre valores tempo-aspectuales y formas verbales y la posibilidad, bajo algunas circunstancias, de poder expresar un significado resultativo también en PS sin que esto resulte totalmente agramatical, sobre todo en variedades dialectales específicas de los dos idiomas.

El valor experiencial del PC, llamado también existencial en la *NGLE*, se reconoce, tanto en italiano como en español, en los enunciados que expresan una experiencia, del hablante o de terceras personas, que ha ocurrido por lo menos una vez en el pasado. Este tipo de PC muestra que un determinado evento ha tenido lugar en un lapso de tiempo fijado arbitrariamente por el hablante. El ámbito temporal es generalmente amplio, ya que, como afirma Bertinetto (1991: 91), un PC que se refiere a un marco temporal de breve extensión nunca puede ser experiencial. Sin especificaciones de otro tipo, este lapso temporal se identifica con la duración de la vida: *Yo he estado dos veces en Barcelona* (RAE y ASALE, 2009: 1725); *Luca è stato tre volte in Francia* (Bertinetto, 1991:91).

En Lepschy y Lepschy se encuentra esta lectura del PC en lo que denominan perfecto inclusivo y perfecto indefinido, para los que ofrecen ejemplos no muy discrepantes de la lectura experiencial arriba mencionada. Con el primero, la acción se repite en un ámbito temporal que incluye en ME, como en *Negli ultimi anni ho cambiato casa tre volte*. El segundo apela a la indeterminación del lapso temporal en enunciados como *Ho passato vari periodi a Parigi* (1992: 79). También en la *NGLE* (RAE y ASALE, 2009: 1725) se asocia la experiencialidad con la colocación indefinida de los hechos, relacionada sobre todo con locuciones adverbiales como *alguna vez* o *en alguna ocasión*, afirmando que el PC como perfecto de experiencia se ha denominado “perfecto indefinido” en algunas gramáticas académicas anteriores y no académicas⁶⁵.

Por lo que se refiere a la lengua italiana, Bertinetto (1991: 91) reconoce que los confines de la lectura experiencial son borrosos; observa que se puede emplear, en los mismos enunciados, también la forma simple, haciendo de esta manera entender, sin

⁶⁵ Para una visión amplia y detallada, véase Gómez Asencio y Quijada Van den Berghe, 2021.

embargo, que el intervalo de tiempo tomado en consideración y dentro del cual la experiencia ha ocurrido una cantidad de veces concluye antes del ME, como en *Luca fu tre volte in Francia (tra il 1968 e il 1973)*.

El valor continuo (RAE y ASALE, 2009), también llamado imperfectivo, inclusivo (Bertinetto, 1991) o universal (Martínez-Atienza, 2011), es considerado, por los estudiosos de las dos lenguas, el valor expresado por predicados atélicos y que se refiere a situaciones que surgen en el pasado y no cesan en el MR, es decir, en el presente. Estos eventos, además, son susceptibles de seguir más allá del ME, pues, con el empleo del PC no se afirma la conclusión del evento (Martínez-Atienza, 2011) y aparecen a menudo con adverbiales que miden la duración de la situación descrita: *He trabajado veinte años para él* (RAE y ASALE, 2009: 1726); o con adverbiales que se refieren explícitamente al momento de la enunciación: *Finora, il fabbisogno è stato garantito dall'esistenza di scorte di petrolio* (Bertinetto, 1991: 91). Este valor continuo, además, en ambas lenguas se puede expresar también a través de construcciones en presente de indicativo (*Hace veinte años que trabajo aquí/Lavoro qui da vent'anni*⁶⁶), sin que se altere el significado de continuidad hasta el ME y la posible prosecución en el futuro.

Bertinetto considera el PC con valor continuo como un caso extremo de relevancia actual, en el que no solo el resultado, sino también el evento mismo perdura en momento de enunciación.

El perfecto compuesto con valor continuo se obtiene, según la *NGLE*, también con predicados tólicos negados y con oraciones que contienen los adverbiales *todavía no/aún no*, que denotan situaciones cuya no ocurrencia sigue vigente en el momento del habla: *Todavía no ha llegado* (RAE y ASALE, 2009: 1727).

Este valor en la lengua italiana es exclusivo del PC y el uso del PS está completamente excluido (Bertinetto, 1991). Por lo que se refiere a la lengua española, la lectura continua es típica del perfecto compuesto, aunque en la *NGLE* se afirma que este uso está sujeto a variación geográfica. El empleo del PS está, por lo tanto, admitido, implicando, sin embargo, en las zonas donde se emplea con más naturalidad, la lectura de no prosecución del evento más allá del ME.

El valor más debatido y controvertido asociado a la forma verbal compuesta es el de pasado reciente. Como ya hemos señalado, este no puede considerarse plenamente un

⁶⁶ Agradezco al profesor Kempas por la sugerencia de estos ejemplos.

subtipo aspectual, pues las referencias a los acaecimientos, aunque recientes, son directas y los visualizan en su totalidad. Por esta razón, antes de ilustrar detalladamente los rasgos de este cuarto y último valor del aspecto *compiuto* asociado a las forma compuesta, trataremos de explicar algunas nociones relacionadas con la distancia temporal.

En su uso deíctico y con la función de pasado reciente, el PC, al igual que el PS, en algunas variedades tanto del italiano como del español, es utilizado para colocar temporalmente los eventos en la línea temporal en relación directa con el momento de enunciación. Su función, sin embargo, a diferencia del PS, sigue manteniendo cierto vínculo con el presente que se reconoce, precisamente, en la cercanía temporal o en lapsos temporales que llegan e incluyen el ME.

En Bybee *et al.* (1994: 98) se subdividen los posibles grados de *remoteness* presentes en los enunciados deícticamente pasados en dos grupos, según la discriminante de presentar o no un preciso “punto de interrupción”: el primer grupo incluye intervalos o momentos del pasado que no presentan puntos de interrupción, como los inmediatos, los remotos y los antiguos. El segundo comprende lapsos temporales pasados que, en cambio, presentan un punto de interrupción y este se identifica en el ciclo del día del habla; los autores llaman estos pasados prehodiernales, hesternales y prehesternales⁶⁷. Los prehodiernales se refieren a cualquier punto temporal anterior al día del habla, al *hoy*; los hesternales están vinculados al lapso temporal que precede el día del habla, el *ayer*, y los prehesternales se relacionan con un momento del pasado anterior al *ayer*.

La ubicación de los eventos en el día del habla o en un momento del pasado anterior a él es una discriminante sumamente importante en la oposición PS-PC en la lengua española, sobre todo, como veremos, en algunas de sus variedades, donde la hodiernalidad parece ser uno de los criterios de elección del PC. La concepción de lo hodiernal, además, se puede extender de acuerdo con el concepto alarquiano de “presente ampliado”⁶⁸ o con la noción de “extended now” (McCoard, 1978). Esta idea supera la tradicional visión de la oposición PS-PC basada, de manera ambigua y algo confusa, en la lejanía o cercanía al momento del habla (Azpiazu y Quijada, 2016) y el uso del PC se entiende como un “marker of prior events which are nevertheless included within the

⁶⁷ Estas traducciones de los términos originales *external* y *preexternal* se han empleado en Azpiazu (2019).

⁶⁸ Para una explicación detallada de este concepto y de los avances que este supuso en la investigación del contraste entre las formas verbales de PS y PC, véase Azpiazu y Quijada (2016).

overall period of the present, the extended now” (McCoard, 1978: 123). Este periodo de tiempo, pues, se concibe como una línea que, desde el presente gramatical, se proyecta hacia el pasado, prolongándose hacia la “izquierda” sin límites prefijados. Los confines se dan, cuando aparezcan, por los adverbiales que acompañan a la forma verbal y que guían, influyen u obligan al empleo de una u otra (Azpiazu y Quijada, 2016).

Así pues, los adverbiales deícticos que ubican el evento en el eje cronológico pueden indicar un lapso temporal hodiernal, es decir, que se incluye en el mismo día del habla (*hoy, esta mañana, etc.*) o un presente ampliado, es decir, un momento que, aunque se coloque anteriormente respecto al ME, lo incluye (*este mes, este año, etc.*). Estas referencias temporales, según Alarcos (1947), suponen el empleo de la forma compuesta.

Los adverbiales prehodiernales, en cambio, relacionan el evento con un punto del pasado concluido antes del día del habla (*el mes pasado, el sábado pasado, en 1987, etc.*) e implican el uso del PS⁶⁹.

Otro criterio que se ha tomado en consideración en algunos estudios es la “regla de las 24 horas”, un principio establecido inicialmente en la lengua francesa, a partir de la *Grammaire générale et raisonnée* de 1660 (Fournier y Quijada, 2017), y sucesivamente asumido también por la Academia de esta lengua a lo largo del siglo XVII (Haßler, 2018). Según esta regla⁷⁰, los eventos se consideran recientes o incluidos en la esfera del presente si se insertan dentro de las 24 horas en que se incluye el momento de enunciación y presuponen el uso del PC; al contrario, las situaciones son desvinculadas del momento presente y se expresan en PS si se colocan antes de las 24 horas.

Como se ha afirmado antes, la inclusión de las funciones de pasado reciente del PC como subtipos aspectuales no ha sido compartida por todos los autores; en la ilustración de los diferentes valores de *compiuto*, Bertinetto (1991) no considera el pasado reciente como subcategoría aspectual del PC; menciona, sin embargo, su uso, relacionándolo sobre todo con la comunicación de noticias frescas, también llamadas *hot news*: *Sai cos'è successo? È caduto il governo* (Bertinetto, 1991: 90), por poseer la característica de localización temporal casi siempre inmediata y anterior al ME.

⁶⁹ Aunque en su obra no se explicita, Alarcos se basa, para esta división, en la variedad del español peninsular. Véase, a este propósito, Azpiazu y Quijada (2016).

⁷⁰ Azpiazu explica que esta regla es más bien la consecuencia de la necesidad de los gramáticos por definir y etiquetar los usos del pretérito perfecto en francés y que, en los hechos reales de la lengua, resulta del todo artificial (2017b: 533).

Con rasgos estrictamente temporales, la forma verbal compuesta de pasado reciente poseería el aspecto *aorístico* típico del PS (Kempas, 2005; MartínezAtienza, 2011). La cercanía del evento al momento del habla, sin embargo, confiere a los eventos enunciados una clara relevancia actual que, además, es muy subjetiva y depende de las intenciones del hablante (Azpiazu, 2019). Es por esta razón que, en italiano, “il perfetto composto è favorito quando si allude ad un evento recente o recentissimo” (Bertinetto, 1991: 90), aunque en muchas zonas de Italia, como veremos, el PS es frecuentemente empleado y, en todo caso, en ninguna región genera agramaticalidad. En esta lengua, además, la distancia temporal parece jugar un rol importante, aunque la elección del PC en contextos de pasado reciente parece no estar relacionada con la discriminante de la hodiernalidad (Bertinetto y Squartini, 1996; Squartini, 2015), empleada, en cambio, para explicar el contraste PS-PC en contextos de pasado reciente en algunas variedades de español. Se rechaza, en italiano, también la “regla de las 24 horas”: como afirman Lepschy y Lepschy, “the rule often given that if an event happened in the last twenty-four hours, the perfect should be used, is misleading” (1988: 228).

En español, el valor de pasado reciente está sujeto a una considerable variación dialectal; en la variedad peninsular⁷¹ y en algunas zonas de Hispanoamérica⁷², el factor decisivo para la elección de la forma compuesta en las referencias a sucesos recientes o de pasado inmediato es la inclusión temporal de la situación en el día del habla (eventos hodiernales) o en el presente ampliado. En otras variedades de español (por defecto, las que no están presentadas en la nota 72), sin embargo, el PC está restringido a usos aspectualmente marcados y, por lo tanto, “se rechazan en buena parte del español americano oraciones como *Arturo ha llegado hoy*” (RAE y ASALE, 2009: 1731). Se admiten, en las variedades citadas, referencias a situaciones pasadas incluidas en el día del habla en PC solo cuando estas sirven como anclaje al ME, desde el cual evaluar la situación, es decir, solo si se toma en consideración un punto de referencia, coincidente con el momento de la enunciación, en relación con el cual el evento es visualizado como *anterior*. Todo esto se verá con más detalle en el apartado 3.3.

⁷¹ Con exclusión de la zona noroeste. Véanse Azpiazu (2017a) y Octavio de Toledo y Huerta (2021) y los trabajos allí citados.

⁷² Español costeño peruano, el andino boliviano y colombiano, el del noroeste y centro de Argentina y, con restricciones, también en Cuba y otras zonas de las Antillas (RAE y ASALE, 2009: 1721).

El uso del PC en la categoría de pasado reciente, atendiendo a la temporalidad más que a la aspectualidad, es considerado el punto de inflexión hacia la deriva aorística (Squartini y Bertinetto, 2000), es decir, el camino diacrónico que lleva la forma compuesta a despojarse de sus características aspectuales, en referencia a eventos resultativos, iterativos o continuos, y a asumir rasgos de perfectividad, ocupando poco a poco el espacio tempo-aspectual del PS (este camino se detallará en 3.2.2.2). Este fenómeno está ocurriendo tanto en la lengua española como en la italiana, presentando desarrollos en parte comunes y en parte divergentes.

Según Comrie (1976), el empleo del PC en contextos de pasado reciente, gradualmente más relajado hacia una mayor *remoteness*, explicaría el desarrollo aorístico de la forma compuesta en muchas variedades de lenguas romances, en que, o bien el uso del PS sigue vigente y compite con el PC en la designación de situaciones prehodiernales y aorísticas, como en el español peninsular y parte de Argentina (Kempas, 2006), o bien la forma simple está desapareciendo por completo del lenguaje hablado, quedando relegada a los solo registros formales y vinculada a específicos rasgos comunicativos y textuales, como en el italiano del norte y en francés (Bertinetto y Squartini, 1996; Squartini y Bertinetto, 2000).

Los trabajos de Veiga (2014 y 2019) y Azpiazu (2019), que se explicarán con más detalles en 3.4, relacionan las características tempo-aspectuales del PC arriba mencionadas con los diferentes usos en la geografía del mundo hispánico. Como se resume en Valente (2021b), estos autores reúnen los ámbitos de uso de la forma compuesta en tres categorías, de las cuales solo la primera (uso 1 en Veiga; P1+P2 en Azpiazu) es de corte estrictamente aspectual y agrupa los subtipos aspectuales perfectos indentificados por Comrie (1976) e ilustrados en 3.1.1.2, a excepción del pasado reciente. Los otros dos contextos consideran el PC en relación con características temporales y perfectivas, en contextos próximos u hodiernales (uso 2 en Veiga, P3a en Azpiazu) y prehodiernales (uso 3 en Veiga, P3b en Azpiazu).

Veiga (2014 y 2019) denomina los usos 1, 2 y 3, respectivamente, contexto continuativo, en los que el mismo evento, su repetición o sus resultados o consecuencias engloban el ME; contexto de eventos terminados próximos, que incluye tanto los eventos terminados inmediatamente anteriores al momento de enunciación, como las situaciones concluidas dentro del mismo día del habla, y contexto de eventos prehodiernales

aorísticos, es decir, hechos terminados antes del día del habla, en lapsos temporales desvinculados del momento de enunciación.

Azpiazu (2019), siguiendo la propuesta de Veiga, avanza una clasificación más detallada. Desglosa el uso 1 en los valores P1 y P2, aunque, para el español⁷³, trata estos dos usos como si fueran una única categoría, pues ninguna variedad de esta lengua considerada en su estudio presenta el primero sin el segundo y viceversa. El P1 incluye los usos de la forma compuesta en contextos marcados aspectualmente como continuativos o iterativos, donde el evento continúa o se repite un número indefinido de veces en un lapso de tiempo que llega hasta el presente. De este manera el PC funciona más como perífrasis aspectual que como forma de anterioridad. El P2, además de considerar los valores continuativos del P1, focaliza también las consecuencias del evento pasado o sus resultados en el momento presente. Este uso es el que más se acerca a la perífrasis latina originaria.

El P3, focalizándose en las características temporales de los eventos, designa acciones pasadas en un lapso de tiempo que, partiendo del origen o momento de enunciación, se desliza hacia la izquierda, hacia el pasado, englobando eventos concluidos en un momento anterior al momento del habla. Este tercer contexto de uso del PC distingue los eventos terminados en un pasado reciente, hodiernal o de presente ampliado (P3a) de los hechos prehodiernales, (P3b), generalmente limitados al día anterior y empleados con expresiones adverbiales como *ayer* o *hace dos días*.

En todos estos contextos el uso del PS sigue vigente; se crea, pues, un contraste con el PC, basado en las intenciones comunicativas y en criterios pragmáticos (como explicaremos en 3.4.3).

Azpiazu contempla también, en las lenguas románicas, un uso del perfecto denominado P4, que, sin embargo, no reconoce en el contexto del mundo hispánico. Con este valor, el PC es la única forma posible para referirse a eventos pasados, sin distinción basada en la *remoteness* o en la hodiernalidad. A diferencia del P3b, la forma compuesta con valor de P4 se encuentra también en enunciados que denotan situaciones muy remotas y en narraciones; el PS se queda relegado solo a los contextos formales o escritos y la oposición PS-PC posee, pues, peculiares características textuales, discursivas y

⁷³ La investigadora propone una división entre P1 y P2 para poder explicar los usos del pretérito perfecto compuesto en portugués, donde solo se detecta el valor P1, como ilustra en Azpiazu (2019: §2.3.1).

estilísticas más que temporales o aspectuales. Con el valor P4, según Azpiazu (2019), el uso de la forma compuesta no prevé la desaparición del vector de simultaneidad al origen del PC o, dicho de otra manera, esta forma no pierde su capacidad de relativizar los eventos relatados a través de un punto de referencia, sino que presupone la ampliación del vector de simultaneidad del PC, que sobrepasa los límites temporales y adopta un nuevo componente semántico, relacionado con la subjetividad del hablante⁷⁴.

En la *NGLE* se ofrece una clasificación de las funciones del pretérito perfecto compuesto subdivididas en nueve categorías (RAE y ASELE, 2009: 1735, 1736):

1. experiencial: *He viajado muchas veces a Europa;*
2. continuo, con predicados de estado o de actividad: *He vivido aquí treinta años (y sigo viviendo aquí);*
3. continuo, con negación y predicado puntual: *Luisa no ha llegado. Esperémosla;*
4. de hechos reciente limitados al día de hoy: *Luisa ha llegado hace un rato;*
5. de hechos presentados como actuales, pero sin vinculación expresa con el presente: *Luisa me ha regalado este vestido;*
6. evidencial narrativo: *Se prepararon a disparar y en este momento han arremetido los gritos;*
7. evidencial resultativo: *¡Cómo han subido los precios!;*
8. evidencial no resultativo: *Ha sido caro* (tras conocer el precio de una mercancía);
9. perfectivo aorístico: *Luisa ha llegado a esta ciudad hace tres años.*

Como afirma Azpiazu (2012), en esta clasificación se pueden reconocer las cuatro categorías aspectuales del perfecto de Comrie (1976): la resultativa (7), la de situación persistente (2 y 3), la experiencial (1) y la de hechos recientes (4, a la que añadimos también 5, en que las acciones, como se especifica en la *NGLE*, se entienden sucedidas en un presente ampliado). Se observan, además, los valores que Comrie (1976) no incluye en su clasificación, pero que menciona para algunas lenguas romances y que él explica como usos “relajados” del PC, que se desbordan de los confines de los contextos de pasado reciente e invaden la categoría de los aorísticos (6, 8 y 9).

⁷⁴ A diferencia de lo que opinan Bertinetto (1991) y Squartini y Bertinetto (2000), que equiparan el uso del PC con funciones aorísticas a un tiempo perfectivo puro, como el PS, suponiendo la pérdida del MR en su fórmula tempo-aspectual.

Todas estas categorías se encuentran también en los usos del PC propuestos por Veiga (2014 y 2019) y Azpiazu (2019): las categorías 7, 2, 3 y 1 de la *NGLE* representarían usos del PC con características estrictamente aspectuales y se corresponderían al uso 1 de Veiga (2014 y 2019) y a los valores P1 + P2 de Azpiazu (2019); las categorías 4 y 5 de la *NGLE*, pasando a criterios temporales, representan el uso 2 de Veiga (2014 y 2019) y el valor P3a de Azpiazu (2019); las categorías 6, 8 y 9 de la *NGLE*, donde el uso del PC es aorístico, se vincula con el uso 3 de Veiga (2014 y 2019) y el valor P3b de Azpiazu (2019).

Podemos notar que todas las características temporales, aspectuales y textuales mencionadas en este párrafo se remontan a tres ámbitos de oposición de las formas verbales de PS y PC; en el apartado siguiente, trataremos de ofrecer una síntesis de estos rasgos en relación con el contraste entre los dos pretéritos perfectos y avanzaremos una propuesta de subdivisión en tres ámbitos de oposición, que servirá como punto de partida para delinear la clasificación para el objetivo (1C).

3.1.2.3 Ámbitos de oposición PS-PC y la relevancia actual de la forma compuesta

La ampliación del uso del PC en el espacio tempo-aspectual prototípicamente representado por el PS, es decir, en los contextos aorísticos hodiernales, de presente ampliado o prehodiernales señalados en 3.1.2.2, como ya hemos comentado, es considerada por muchos autores un camino diacrónico de deriva aorística que actualmente se encuentra aún en desarrollo (Harris, 1982; Squartini y Bertinetto, 2000). Esta expansión del PC ha originado diferentes interpretaciones: por un lado, la evolución del PC en términos de aoristicización se ha concebido como la pérdida, en esta forma verbal, de características aspectuales de *anterioridad*, suponiendo, de esta manera, la desaparición del MR en las fórmulas del pretérito perfecto compuesto, la gradual desvinculación con el ME, la paulatina pérdida de relevancia actual de los eventos designados y su transformación en un pasado aorístico puro (Bertinetto, 1991; Squartini y Bertinetto, 2000; Squartini, 2015).

Por el otro lado, la “relajación” del uso de la forma compuesta desde los contextos de pasado próximo o reciente a ámbitos temporales más lejanos del ME supone, para otros investigadores, la ampliación de la concepción de la relevancia actual de los eventos contados a situaciones más remotas, considerada índice de una mayor subjetividad, una mayor implicación del hablante en el discurso y una transacción, pues, de un contexto en

que se narra a otro en que el hablante participa activamente, donde los interlocutores intervienen de manera dinámica en “un fragmento de acción que modifica el mundo” (Weinrich, 1987: 69). Según Azpiazu (2019), de hecho, aun cuando el uso del PC se expande a todos los contextos de pasado aorístico, nunca pierde su vector de simultaneidad con el origen; la oposición funcional con el PS no llega a neutralizarse, sino que se expande a un plano discursivo superior y el empleo de la forma compuesta implica una mayor subjetividad del hablante; la presencia del adverbial que localiza temporalmente el evento, según Azpiazu y Kempas, no es “tan determinante como se pretende en algunos estudios sobre este tema. Por encima de ella está la percepción subjetiva que tiene el hablante de la noción de «presente» o «simultaneidad al origen»” (2017: 723).

Siguiendo esta última postura, intentaremos resumir las teorías anteriormente ilustradas en los contextos en que se crea oposición entre el PS y el PC en las referencias a situaciones pasadas y deícticamente anteriores respecto al ME. Agrupamos, pues, los contrastes que se pueden crear entre las dos formas verbales en tres ámbitos de oposición e intentamos constatar en qué consiste, en cada ámbito, la relevancia actual asociada al PC y qué tipo de vinculación mantiene con el presente.

En el primer ámbito, que llamaremos contexto 1 o C1, la oposición es de tipo aspectual. En este contexto, el contraste es aspectualmente claro y nítido y cada uno de los dos pretéritos perfectos cumple funciones específicas: se mantiene aquí la oposición entre *compiuto* y *aoristo* en el uso, respectivamente, del PC y PS. El empleo del PC y su relevancia actual se relacionan, como hemos visto en el apartado precedente, con la expresión de situaciones aspectualmente marcadas como vigentes en el presente, sea por la persistencia de sus consecuencias, sea por la prosecución de la situación misma en el MR (=ME). Este uso de la forma compuesta es el que más se acerca a la perífrasis aspectual latina de la cual descende (como se explicará en 3.2). Colocamos en este contexto el PC de aspecto resultativo, continuativo y experiencial de Comrie (1976); el uso 1 de Veiga (2014 y 2019), el P1+P2 de Azpiazu (2019) y los estadios I y II de Harris (1982) y Squartini y Bertinetti (2000), de los que hablaremos en 3.2.2.2.

En el segundo ámbito, la oposición de corte temporal neutraliza la oposición aspectual entre *compiuto* y *aoristo*, pues el PC es empleado en ambos contextos. Para designar situaciones aorísticas, sin embargo, el PS sigue vigente y el contraste con la forma verbal

compuesta depende de rasgos temporales, como la oposición que se crea entre eventos recientes y lejanos o entre situaciones hodiernas y prehodiernas. Este ámbito se corresponde al estadio III de Harris (1982) y Squartini y Bertinetto (2000); en nuestro análisis consideraremos, dentro de este ámbito, dos diferentes contextos, que denominaremos C2 y C3.

En el contexto C2, el PC se emplea para referirse a eventos hodiernos o de presente ampliado; la relevancia actual, por lo tanto, se vincula al PC por designar esta una situación que, aunque acabada y sin relación con el presente, se desarrolla en un lapso temporal que llega e incluye el ME. En este contexto se inserta el PC de pasado reciente indentificado por Comrie (1976), el uso 2 de Veiga (2014 y 2019), el P3a de Azpiazu (2019).

Las situaciones descritas en C1 y C2 representan lo que se ha denominado, en literatura, como contexto perfecto, anterior o *compiuto*, aunque, la transición desde el primer contexto al segundo presenta un cambio de perspectiva, de la aspectualidad a la temporalidad.

En C3, el empleo del PC experimenta una ulterior expansión a contextos acabados y anteriores al día del habla; presupone, este, un punto de inflexión, un salto funcional de la forma compuesta, con el que los autores mencionados relacionan la pérdida de la relevancia actual y después del que el PC es asimilado aspectualmente a un PS. En opinión de Azpiazu (2019), en cambio, como hemos comentado, no se trata de un “blanqueamiento” de la relevancia actual ni de la pérdida de la simultaneidad con el ME, sino de la ampliación de este hacia nuevos contextos. En este ámbito se inserta el PC con función de pretérito individuado por Comrie (1976), el uso 3 de Veiga (2014 y 2019) y el P3b de Azpiazu (2019).

El tercer ámbito de oposición, finalmente, atañe a cuestiones textuales, discursivas y de registro. Indicamos este contexto con la denominación C4. La oposición entre las dos formas verbales llega casi a neutralizarse, pues, no existe contraste desde el punto de vista aspectual, como en el primero, ni tampoco desde un enfoque temporal, como en C2 y C3. El PC se emplea para referirse a cualquier evento pasado y su relevancia puede relacionarse con la subjetividad y con la voluntad del emisor de involucrarse en lo que enuncia y comprometerse en lo que expone. La forma simple, sin embargo, no está totalmente desterrada y se asocia a contextos fuertemente marcados a nivel diafásico

como los formales y escritos, tal como cuentos y narraciones. En este ámbito colocamos el P4 de Azpiazu (2019) y el estadio IV de Harris (1982) y Squartini y Bertinetto (2000).

Resumimos las correspondencias entre los cuatro contextos de uso del PC y los ámbitos tempo-aspectuales y las agrupaciones proporcionadas por los autores mencionados en la tabla 1:

ASPECTO:	ASPECTO <i>COMPIUTO</i>		ASPECTO <i>AORÍSTICO</i>	
ÁMBITO DE OPOSICIÓN:	ÁMBITO ASPECTUAL	ÁMBITO TEMPORAL	ÁMBITO TEXTUAL	
CONTEXTO DE USO DEL PC:	C1	C2	C3	C4
USOS DEL PC DE VEIGA (2014 y 2019):	USO 1	USO 2	USO 3	
VALORES DEL PC AZPIAZU (2019):	P1+P2	P1+P2+P3a	P1+P2+P3a+P3b	P1+P2+P3a+P3b+P4
ESTADIOS EVOLUTIVOS DEL PC HARRIS (1982) Y SQUARTINI Y BERTINETTO (2000):	ESTADIOS I y II	ESTADIO III		ESTADIO IV

Tabla 1. Correspondencias de los contextos de uso del PC con los ámbitos tempo-aspectuales y las agrupaciones de otros autores (Veiga, 2014 y 2019; Azpiazu, 2019; Harris, 1982; Squartini y Bertinetto, 2000)

Para poder mejor entender la oposición PS-PC en el último contexto C4, ofrecemos aquí unas aclaraciones en referencia a algunos conceptos asociados con las características textuales, discursivas y de registro antes mencionadas. En las lenguas o variedades de lenguas en que las diferencias en el uso de las dos formas verbales se basan en estos criterios, como se ilustra en Valente (2021a), la distinción por parte de los hablantes entre pretérito perfecto simple o compuesto opera una selección que atañe al tipo de texto o de situación comunicativa en el que se está desarrollando la comunicación.

La lengua italiana, como afirman Lo Duca y Solarino (1992), muestra una general preferencia por la forma simple en casos de textos escritos formales; el PS, de hecho, es la forma verbal mayormente empleada en cuentos y narraciones históricas, literarias, biográficas, etc. (Lo Duca y Solarino, 1992).

Bertinetto (1991: 101) también destaca la diferente distribución de las dos formas de pretérito en los diversos tipos de textos: afirma que la forma simple es muy vital en la lengua escrita, donde desarrolla precisas funciones textuales. Entre las funciones asociadas a la forma simple, Bertinetto recuerda la de colocar los eventos en el plano temporal de la narración, “que se supone desvinculado de la situación presente del emisor, asegurando, de esta manera, la persistente vitalidad de los textos narrativos, en los que se crea un universo totalmente ficticio” (Valente, 2021a).

La función narrativa típicamente reconocida al PS se ha destacado también en la lengua española y en otras variedades de lenguas románicas, como, por ejemplo, el francés.

Weinrich (1978; 1987)⁷⁵ distingue, en el plano de la comunicación, dos actitudes lingüísticas que difieren según las situaciones comunicativas y las intenciones de los emisores. Las situaciones comunicativas “son tan diversas como lo pueden ser las situaciones de la vida y ninguna es igual a otra” (1987: 62); sin embargo, el autor reconoce dos tipologías de situación comunicativa y, en consecuencia, dos actitudes que el hablante puede adoptar frente a estas situaciones: el narrar y el comentar. Al poner en práctica una de estas dos actitudes, los hablantes emplearán todos los signos distintivos de una narración o de un comentario; los valores que adopta el acto comunicativo, indicativos de una u otra categoría, ofrecen al receptor los medios para interpretar la actitud de su emisor y comprender el mensaje.

Entre los signos distintivos de las dos categorías mencionadas, y quizás el más importante, el autor reconoce los tiempos verbales. Así pues, para la lengua italiana (Weinrich, 1978) y para la lengua española (Weinrich, 1987), el autor subdivide el sistema verbal en dos grupos: las formas típicas del “mundo narrado” y las representativas del “mundo comentado”. Como reconoce Almela Pérez (1992), esta distinción no es nueva, sino se encuentra en otras varias publicaciones precedentes. Benveniste distingue, en un artículo de 1959, los tiempos del verbo francés en dos sistemas distintos: el de la *historia* y el del *discurso*. Antecedente a él, Vargas-Barón observa, en una investigación de 1953, la existencia de dos zonas temporales en que se sitúan los diferentes tiempos verbales: la *zona de la actualidad* y la *zona del recuerdo* (Almela Pérez, 1992).

Weinrich emplea el término “mundo” para referirse a las dos situaciones comunicativas mencionadas y entiende, con este, la suma de todo lo que puede ser objeto del acto comunicativo (1978: 27).

Al grupo del “mundo narrado” pertenecen los pretéritos y los aoristos; entre los otros, el autor inserta en este grupo el pretérito perfecto simple, tanto de la lengua italiana (1978: 24) como de la española (1987: 78). Se acude a este grupo cuando se presenta una situación comunicativa en la que se quiere narrar, relatar un acontecimiento, como contar

⁷⁵ Ambas publicaciones son versiones respectivamente en italiano y en español de la obra original de 1964, *Tempus. Besprochene erzählte Welt*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH.

una novela, una historia de la juventud, un cuento infantil, una leyenda, un episodio histórico, etc. (1978: 48). Por sus características, estos tipos de textos se encuentran a menudo en forma escrita. Esto no significa, sin embargo, que este grupo de tiempos se use solo en literatura; al contrario, narrar y relatar son comportamientos típicos de los seres humanos, que “se ponen frente al mundo narrándolo” (Weinrich, 1987: 67).

Se emplean los tiempos del “mundo comentado”, entre los cuales se inserta el pretérito perfecto compuesto de ambas lenguas en análisis, cuando la situación no es narrativa y el emisor se encuentra en una condición de tensión. Su discurso es intenso, ya que trata de asuntos que lo involucran directamente y el receptor de la comunicación tiene que entender esta participación, moverse e interactuar, porque, junto con su interlocutor, está participando en un fragmento de acción que modifica un tanto la situación de ambos y los compromete, aunque sea por el instante que dure la comunicación (Weinrich: 1978: 47-48); los participantes tienen que implicarse en lo que enuncian y en lo que escuchan, poniéndose en el ápice de la comunicación, que los ve como protagonistas. Las situaciones de este “mundo” son generalmente tipos de textos orales, como los diálogos, las conferencias, los monólogos, etc. Al emplear las formas verbales del “mundo comentado”, el hablante está afectando al oyente, pues exige su respuesta o reacción, hablada o no hablada (1987: 70).

En el plano del “mundo narrado”, en cambio, se presentan hechos en los que ni el emisor ni el receptor intervienen: este mundo puede prescindir del protagonismo de los participantes y su actitud es más “relajada”. El receptor interpreta las formas verbales de este “mundo” como señal de que le está permitido escuchar con “relativa participación, es decir, con tensión laxa” (1987: 70).

Como el autor afirma, el mundo de la narración y el mundo del comentario no se caracterizan solo por los tiempos verbales; aunque relacionada con ellos, las dos categorías permiten también una distinción en base a las personas gramaticales: Weinrich (1978: 27) constata que los tiempos narrativos acompañan prevalentemente la tercera persona, tanto singular como plural; mientras los tiempos del comentario se combinan con frecuencia con la primera y la segunda persona, y no solo *tu/tú* y *voi/vosotros*, sino también *Lei/Usted* y *Ustedes* (que, puntualiza, son segundas personas y no terceras; Weinrich, 1978: 38). La repetición obstinada de la combinación de la forma verbal con la persona gramatical, según el autor, ancla el receptor a la situación comunicativa y le ofrece todas las informaciones para saber con exactitud si en la comunicación están

involucrados el hablante y él mismo (mundo comentado) o el resto del mundo (mundo narrado).

Al narrar empleando la forma del PS y las terceras personas, el hablante está desplazando la situación comunicativa a otro plano y está caracterizando un mundo netamente separado del suyo; esto no significa, como afirma Weinrich, “desplazamiento de la acción al pasado, sino a otro plano de la conciencia, situado más allá de la cotidiana temporalidad” (1987: 78).

Más recientemente, la profesora Azpiazu (2019) reconoce que, en el plano del discurso, no es necesario que un interlocutor esté físicamente presente: es suficiente que el emisor lo tenga en cuenta en el momento en que transmite el mensaje. Según la autora, en las lenguas en que la función aorística del PC se ha ampliado no significa que el PC haya perdido las características de implicación y protagonismo de los participantes, sino todo lo contrario: denota un cambio en las intenciones de los hablantes, que quieren transferir la narración del evento desde una zona desligada y lejana de su presente, en la que no son protagonistas, hasta un plano del discurso que implique la presencia, aun ficticia, de un destinatario, dotando la comunicación de todas las peculiaridades propias del escenario en que se desarrolla el acto comunicativo.

Como hemos destacado en Valente (2021a) para la lengua italiana, las características textuales adoptadas por el PC en algunas variedades de esta lengua ponen el contraste entre las dos formas verbales en un plano que va más allá del ámbito aspectual y temporal. La oposición se coloca, por lo tanto, en un plano discursivo en el que la deriva aorística no puede ser considerada solo en base a funciones lingüísticas de tiempo y aspecto, sino que tiene que incluir también el componente pragmático de las intenciones del hablante: como afirma Azpiazu (2019), en una narración o cuento, él puede decidir si conferir relevancia solo al contenido (PS) o implicar un (hipotético) interlocutor con que comentar, actuar y reaccionar (PC). Esto explica por qué, en las variedades que presentan el fenómeno de la deriva aorística de forma avanzada, este se haya desarrollado casi exclusivamente en la lengua oral, en la que siempre está presente un interlocutor (o su imagen).

Antes de entrar en detalle en la variación geolectal dentro de los sistemas lingüísticos del italiano y del español, ofrecemos, en el apartado siguiente, un recorrido histórico de la evolución de la forma compuesta del pretérito perfecto, desde perífrasis aspectual en el

latín clásico y tardío, hasta forma verbal de anterioridad en las lenguas romances. Ilustraremos algunas teorías relacionadas con el cambio lingüístico y el proceso de *gramaticalización* y explicaremos desde el punto de vista diacrónico, los desarrollos semánticos y funcionales del PC.

3.2 REVISIÓN HISTÓRICA: FORMACIÓN DEL PC Y SU DESARROLLO FUNCIONAL EN LAS LENGUAS ROMÁNICAS

Aunque los objetivos de la presente tesis se ciñen a un análisis sincrónico de las dos lenguas en comparación, se considera imprescindible realizar una panorámica del recorrido histórico que lleva al establecimiento de la forma verbal compuesta del pretérito perfecto en las lenguas romances, necesaria para poder entender los usos y las funciones de esta forma verbal en la actualidad.

El PC constituye una innovación de las lenguas neolatinas: el paradigma verbal del latín, de hecho, carecía de esta forma verbal y disponía únicamente del *perfectum* o forma sintética (SCRIPSIT) (Salvi, 1987: 225), empleada para referirse a las dos categorías temporales de *perfecto* y *perfectivo*, consideradas universales e imprescindibles para cualquier análisis del sistema verbal romance (Harris, 1982), tanto en contextos *hodiernales* como en los *prehodiernales* (Alarcos, 1947) y tanto para designar el aspecto *compiuto* como el *aorístico* de un evento (Bertinetto, 1991).

La primera de las dos categorías tempo-aspectuales individuadas por Harris, la de perfecto, hace referencia a una acción o un estado que se sitúa dentro de un periodo de tiempo que incluye el momento de la enunciación (ME) (Harris, 1982: 43) y, de alguna manera, relacionado con el presente o cuyas consecuencias son relevantes en el ME; otros autores se refieren a esta característica con la designación de *anterior* o, haciendo hincapié en la aspectualidad más que en la temporalidad, relacionándola con la categoría de aspecto *compiuto* (Bertinetto, 1991).

La segunda categoría temporal, de la que se encuentran en literatura también otras designaciones de tipo aspectual, como *aorística*, expresa un evento transcurrido concluido y sin relación con el presente (Harris, 1982: 43).

La forma compuesta del pretérito perfecto o forma analítica (it.: *ho scritto una lettera*; esp: *he escrito una carta*) está asentada hoy en día en los paradigmas verbales de todas la lenguas romances.

En la lengua italiana, la forma verbal activa del PC discrimina entre verbos transitivos e inacusativos y verbos inergativos (trataremos esta cuestión más detalladamente en 3.2.2.1) a través de dos diferentes auxiliares, *essere* y *avere*, los cuales, como veremos, además de ser auxiliares, han conservado sus significados léxicos originarios, respectivamente de estado o relación y de posesión. El PC en esta lengua, además, se presenta más flexible a nivel morfosintáctico, ya que entre los dos elementos verbales (auxiliar y participio) admite interponer adverbios y conjunciones, hasta llegar al extremo de algunas variedades regionales, como el sardo, en las que está permitido anteponer el participio al auxiliar (Lavinio, 2019b).

En español, la forma compuesta del pretérito perfecto es una construcción que presenta un mayor grado de estabilidad formal: la posición de sus dos componentes es fija y no se admiten elementos intercalados. El PC español opta por un único auxiliar, *haber*, el cual, además, se ha desprendido del significado posesivo original y ha adoptado el rol exclusivo de auxiliar.

La transición hacia una mayor analiticidad, la creación de un complejo sistema de *auxiliarización* y la integración de los tiempos compuestos en el paradigma verbal constituyen algunos de los grandes cambios morfosintácticos compartidos por todas las lenguas “hijas” del latín (Company Company, 2006: 119).

Si bien sus orígenes y las sendas cognitivas y lingüísticas que han llevado al asentamiento de esta construcción son aún objeto de debate, las diferentes realizaciones romances del pretérito perfecto compuesto encuentran un denominador morfosintáctico común en algunas construcciones perifrásticas latinas: por lo que se refiere a las construcciones verbales con el auxiliar ESSE, estas encuentran sus orígenes en las construcciones perifrásticas del *perfectum* con sintaxis pasiva y de los verbos deponentes, muy frecuentes en latín (Squartini y Bertinetto, 2000; Pinkster, 1987). Por lo que se refiere al auxiliar HABERE, la cuestión es más debatida; opinión común es que el origen reside en construcciones con significado resultativo, formadas por HABERE en presente de indicativo, con el significado de poseer, y dos complementos: un complemento directo que designaba un objeto y un complemento en forma de participio con función predicativa del objeto (Salvi, 1987; Pinkster, 1987). El complemento directo representa el objeto poseído y el complemento predicativo se refiere a un estado actual, en que el objeto se encuentra como resultado de una acción previa. Estas construcciones designan, pues, dos estadios de una situación compleja, donde el sujeto de HABERE logra un resultado que,

luego, persiste por un tiempo; la construcción resultativa se focaliza en la persistencia de estos resultados y no en la acción previa. De estas construcciones, varias transformaciones han ocurrido hasta llegar a la forma compuesta del pretérito perfecto de las actuales lenguas romances (De Acosta, 2006).

Además de las transformaciones morfosintácticas, la perífrasis ha emprendido un camino de extensión funcional, con el cual la construcción perifrástica resultativa, en la transición a forma verbal de anterioridad, ha ido sustituyendo la forma sintética de *perfectum* inicialmente en los contextos aspectualmente *perfectos*, *hodiernales* y de aspecto *compiuto*, y, poco a poco, extendiéndose también a los ámbitos *perfectivos*, *prehodiernales* y *aorísticos*.

El recorrido y las modalidades con las que la perífrasis llegó a ocupar un lugar en el paradigma verbal de las lenguas neolatinas han sido elementos de análisis de una multiplicidad de estudios en varios campos de la lingüística. A pesar de las diferentes interpretaciones del término y de las diversas implicaciones sintácticas y semánticas del proceso, los autores se refieren a este camino como a un proceso de *gramaticalización*.

En este apartado se analizarán los cambios lingüísticos que llevaron al establecimiento de la forma verbal del PC a partir de algunas construcciones perifrásticas latinas y, por lo tanto, nos concentraremos aquí en la evolución diacrónica, tanto a nivel morfosintáctico como semántico y funcional, desde la lengua “madre” (el latín vulgar) hasta las lenguas “hijas” (las lenguas romances), con particular atención a los dos idiomas italiano y español. En los apartados 3.2.1 y 3.2.2 se definirán los conceptos de *cambio lingüístico* y de *gramaticalización*, ilustrando varias teorías asumidas por los estudiosos como bases de las transformaciones lingüísticas, bajo un enfoque diacrónico, responsables del asentamiento de la forma verbal compuesta en las lenguas romances y delineando las características generales de tales procesos. Se analizarán luego, más detalladamente, varios estudios que se han ocupado de analizar las pautas evolutivas de la *auxiliarización* de los verbos latinos ESSE y HABERE, del establecimiento de la construcción perifrástica como forma verbal de perfecto en italiano y en español (3.2.2.1) y de su ampliación funcional a nuevos contextos semánticos (3.2.2.2).

3.2.1 El cambio lingüístico

La *gramaticalización* es uno de los procesos que forman parte del concepto amplio de *cambio lingüístico*: “grammaticalization is a kind of language change, subject to

certain general process and mechanisms of change and characterized by certain consequences such as changes in grammar” (Traugott y Heine, 1991: 3).

Como ya hemos puntualizado en el capítulo 2, cada lengua humana se encuentra en un estado de constante mutación. El lenguaje es una entidad dinámica y no puede interpretarse como un sistema cerrado y autónomo, ya que el comportamiento lingüístico de los hablantes está influido por factores externos al lenguaje, como las fuerzas cognitivas, las realizaciones pragmáticas y la historia (Heine, 1993: 3).

Analizar la lengua a nivel sincrónico puede ofrecer una “fotografía” del estado de la lengua en un momento determinado, que, pero, como afirma Coseriu, citando a Sussure, es solo la proyección de un cuerpo central, que es la lengua, en el plano estático del investigador; este cuerpo central, pues, se considera como detenido solo por exigencias de estudio (1988: 17).

Los cambios del sistema lingüístico son incesantes y la lengua nunca está determinada una vez por todas, sino que se determina constantemente; en todo momento nos hallamos frente a cambios en acto (Coseriu, 1988: 30,117). Sin embargo, imaginar la perspectiva sincrónica como la proyección de la lengua en una pantalla es útil para concebir el cambio lingüístico, el cual “se estudia necesariamente entre dos estados” (Coseriu, 1988: 111) y cada estado es el resultado de factores históricos y producto de un estado anterior (Coseriu, 1988: 18).

El problema o la importancia de “la presenza de la diacronia nella sincronia” (Timpanaro, 1979: 163) fue tratado ampliamente por el italiano G. Ascoli en sus estudios, a lo largo del siglo XIX, sobre el substrato étnico, que se detallarán más adelante en este párrafo. Según el estudioso italiano, el estado de una lengua, representado por un texto o un conjunto de textos, es como la sección accidental de un flujo de transformaciones perpetuas, “nella qual sezione si possano insieme riconoscere, dall’una parte, i resti d’un diverso tipo che tramonta, e, dall’altra, i fenomeni precursori d’un diverso tipo che verrà maturando” (Ascoli, 1877: 5⁷⁶).

Como afirma Company Company, las lenguas romances derivan del latín sin solución de continuidad, sin que exista realmente “un quiebre cronológico entre el latín hablado y el romance hablado” (2006: 111). De la misma manera, la evolución morfosintáctica y funcional de las construcciones perifrásticas latinas y el consiguiente desarrollo del PC

⁷⁶ Cit. en Timpanaro (1979: 162).

deben de haber seguido una mutación paulatina y gradual, aunque, como veremos más adelante, por necesidades metodológicas se suelen considerar algunos puntos en el *continuum* de este proceso de gramaticalización, que, por un conjunto de características peculiares que asume la forma verbal de PC, representan etapas discretas y, por lo tanto, por necesidades de investigación, pueden tomarse en consideración como escalones o estadios evolutivos del PC.

Como decíamos, la lengua cambia constantemente; las razones y los empujes al cambio son primordiales e intrínsecos al sistema lingüístico y tienen que buscarse en la naturaleza de la lengua misma: la lengua cambia porque existe, porque se habla (Coseriu, 1988: 69). La lengua, pues, como hecho social, es un instrumento al servicio del hombre y “solo dall'uomo e dal suo concreto impiego, lo strumento linguistico riceve una vita che in sé per definizione sarebbe assente” (Devoto, 1951: 27).

De esta manera, según Devoto, el instrumento lingüístico es comparable a un instituto jurídico, que tiene la tarea de ordenar y clasificar los impulsos expresivos del individuo en “leyes” de la colectividad. Dichos impulsos se inscriben en el marco de dos tendencias opuestas: por un lado, la exigencia de formulaciones precisas y atentas, con el fin de hacerse comprender, por el otro, la inclinación a la formulación imprecisa e instintiva, realización de la personalidad individual (Devoto, 1951: 31).

La tensión entre libertad expresiva y necesidades de mutua comprensión, y, de ahí, las fuerzas cognitivas que operan en esta tensión son considerados, por muchos lingüistas, factores externos al lenguaje, necesarios para estudiar y explicar los cambios lingüísticos. Así pues, según Heine (1993), el comportamiento y los hábitos lingüísticos son un proceso en continuo desarrollo y, para analizarlos, no es suficiente con apelar a las variables lingüísticas, sino que es necesario considerar otros parámetros extralingüísticos complementarios, relacionados con la percepción del mundo por parte del hablante, la manera en que emplea los recursos disponibles y cómo conceptualiza sus experiencias y comunica satisfactoriamente sus necesidades.

Coseriu prefiere evitar las denominaciones de factores internos y externos del cambio lingüístico. Según el autor, todos los factores son internos; mejor sería hablar de factores sistemáticos y extrasistemáticos, entendiendo con los primeros todo lo “que pertenece a las oposiciones funcionales y a las realizaciones normales de una lengua” y con los segundos, que no son externos, “todo lo que se refiere a la variedad del saber lingüístico

en una comunidad hablante y al grado de este saber, o sea, al vigor de la tradición lingüística” (1988: 115).

Desde cualquier perspectiva, la tensión entre la libertad expresiva individual y la necesidad de mutua comprensión se encuentra siempre como fundamento de los intercambios comunicativos humanos: el hablar es actividad creadora y libre y “es siempre nuevo, en cuanto se determina por una finalidad expresiva individual, actual e inédita” (Coseriu, 1988: 69). Sin embargo, Coseriu añade que “no hay hablar que no sea comunicación” (1988: 77) y que no implique la solidaridad con el oyente. Es por esta razón que el cambio lingüístico tiene su origen en el diálogo, en la comunicación más práctica y cotidiana, en lo que Devoto denomina la “lengua de uso”, caracterizada por la mutabilidad, la banalidad y el carácter genérico (1951: 31), en contraposición con la lengua literaria, que tiene la tarea de mantener intacto su prestigio y se caracteriza, pues, por un mayor estatismo y una considerable atención a los detalles.

El recorrido que lleva al cambio lingüístico es guiado hacia ciertas direcciones por unas restricciones cognitivas de los hablantes que, de hecho, están funcionalmente relacionadas con conceptos como la relevancia de la información transmitida y las estrategias comunicativas (Traugott y Heine, 1991: 8).

En un proceso de innovación y creación lingüística, por lo tanto, la libertad expresiva e individual termina donde empiezan la solidaridad con el oyente y la solidaridad con la tradición (Coseriu, 1988: 77); las necesidades comunicativas, de este modo, están a la base de muchos cambios lingüísticos; por esta razón, como afirman Heine *et al.* (1991a: 29), el desarrollo de una estructura gramatical está motivado, en primera instancia, por una exigencia comunicativa, un vacío que hasta el momento no ha sido satisfecho, o por la presencia de un contenido conceptual para el cual no existe una adecuada designación lingüística⁷⁷.

Entenderse significa, según Coseriu (1988: 70), encontrarse en un mismo plano de la historicidad, compartir un marco de determinaciones históricas constituido por la lengua, por el hecho de hablar para que el otro entienda y de comprender al oyente para que lo comprendido se vuelva “lengua” a su vez (1988: 70,71). En este sentido, el autor afirma que innovaciones análogas pueden surgir en varios individuos que se hallan en

⁷⁷ No obstante, veremos más adelante que algunos procesos de gramaticalización no se desarrollan a causa de vacíos comunicativos y se originan a pesar de existir, en el sistema lingüístico, antiguas estructuras funcionalmente equivalentes.

condiciones históricas análogas y se enfrentan con las mismas contradicciones internas del sistema. Aunque Coseriu se refiere al sistema de una misma lengua y a innovaciones dentro del mismo sistema lingüístico, esto se puede extender, en un sentido más amplio, a toda una familia de lenguas y podría explicar la difusión de la construcción perifrástica del latín y su asentamiento como forma verbal en las diferentes lenguas romances, transición que se ha dado en cada lengua neolatina con ritmos y velocidades diferentes.

Los cambios que, a lo largo de la historia, se dan en un sistema lingüístico son, en sus orígenes, innovaciones que suponen una alteración del modelo tradicional; a nivel sincrónico, actúan como perturbaciones del sistema (Coseriu, 1988: 121): son formas esporádicas o errores corrientes que, con el paso del tiempo, la aceptación social y la frecuencia de uso, se asientan en el sistema lingüístico y pasan a formar parte de él.

Las creaciones, sin embargo, tienen que moverse en el ámbito de las posibilidades del sistema; los cambios que se dan en una lengua no suponen mutaciones radicales del sistema: la lengua no cambia totalmente, sino se rehace, ya que el hablante no la inventa *ex novo*, sino que adapta a sus necesidades el sistema de posibilidades que se le ofrece, aceptando, a través de su conciencia histórica, una norma que le pertenece por tradición (Coseriu, 1988: 70, 72).

Por esta razón, Coseriu habla también de variantes facultativas: a menudo las perturbaciones prevén la selección entre variantes existentes o posibles en el sistema lingüístico o la elección entre modos isofuncionales (1988: 79).

Una vez que se crean las innovaciones, estas no siempre entran a formar parte del sistema lingüístico: siendo la lengua un hecho social, es necesaria la aceptación de la alteración individual por parte de la colectividad, proceso por el cual la innovación “cessa di essere singolarità, capriccio o errore per diventare atteggiamento e consuetudine da parte di molti” (Devoto, 1951: 67). Para que la aceptación lleve al cambio lingüístico, es necesario que la nueva palabra o construcción se use con frecuencia en la comunidad lingüística. La frecuencia de uso ha sido reconocida como uno de los hechos propulsores del cambio por muchos estudiosos, los cuales han relacionado esta característica con el proceso de *gramaticalización*, tanto por lo que se refiere a la fuente del proceso, como en lo concerniente a la forma gramatical resultante. Heine *et al.* (1991a) afirman que todas las expresiones lingüísticas que sirven como fuente de gramaticalización tiene en común la característica de su uso frecuente y general, es decir, es su recurrencia la que las hace elegibles para ser gramaticalizadas. Según Traugott y Henie, el origen del cambio

lingüístico está en correlación con una serie de fenómenos, entre los cuales la frecuencia es el más importante, ya que “[frequency] actually leads to grammaticalization and hence to fixing, freezing, idiomatization, etc.” (1991: 9). Bybee y Pagliuca (1985) observan que los morfemas que se incorporan en la gramática poco a poco generalizan y amplían el abanico de sus funciones y aumentan su frecuencia de uso.

A este propósito es interesante la aserción de Devoto (1951: 67), el cual afirma que el reconocimiento de la “novedad lingüística” no consiste en la aceptación por parte de la escuela o la radio⁷⁸; la aprobación de la innovación es un hecho social como la lengua misma y se realiza de manera inconsciente desde el interior de la sociedad y del sistema lingüístico y se sistematiza en él solo si logra una alta frecuencia de empleo.

Considerando las transformaciones inicialmente como “perturbaciones” o “errores”, entre las condiciones favorables al cambio Coseriu (1988) reconoce la debilidad del saber en épocas de decadencia cultural o entre los grupos sociales de reducido grado de cultura; la fragmentación del latín vulgar en las lenguas romances, según este autor, es de “origen rústico, provincial o regional (es decir, estas lenguas proceden de comunidades que conocen imperfectamente la norma) y se difunden en la época en que la cultura latina decae y Roma empieza a perder [...] su prestigio de centro cultural del Imperio” (Coseriu, 1988: 118).

El cambio lingüístico ha sido teorizado por numerosos autores, que han interpretado según diferentes enfoques los impulsos y los movimientos que, dentro de un sistema lingüístico, llevan a perturbar el modelo tradicional y, finalmente, provocan el cambio⁷⁹.

Una de las más importantes, aunque controvertida y debatida, es la ya citada *teoría del substrato étnico* de G. Ascoli. El estudioso aplica esta teoría, ante todo, a los dialectos italianos; sin embargo, sus estudios se han ampliado a todas las lenguas romances. Según Ascoli, todo cambio lingüístico es el resultado de un cambio de raza y de la persistencia de los hábitos característicos del idioma de la raza vencida⁸⁰ como substrato del idioma

⁷⁸ Para entender esta afirmación es necesario tener en cuenta que, en el año en que Devoto publica su obra *I fondamenti della storia lingüistica* (1951), la televisión aún no había entrado en las casas de los italianos e Internet era un sueño muy lejano. La radio representaba el medio de comunicación de masas más desarrollado y consumido después de los periódicos y que, además, contribuyó a la difusión de un estándar lingüístico en un periodo histórico, el segundo posguerra, en que la nación aún se encontraba lingüísticamente muy fragmentada (véase cap. 2).

⁷⁹ Un resumen de las diferentes teorías del cambio lingüístico se puede encontrar en Coseriu, 1983 (cap. VII).

⁸⁰ Ascoli se centra principalmente (pero no únicamente) en los hábitos articulatorios para explicar la persistencia de características fonéticas de la lengua anterior en la nueva lengua.

vencedor (Coseriu, 1983). El sustrato en sentido ascoliano se puede definir como la relación de una lengua con una lengua a ella anterior en la misma región o en la misma comunidad histórica. Constituye, pues, el factor de mutación lingüística en cuanto persistencia formal, en una determinada lengua, de los hechos de la lengua anterior, que ha sido sustituida o abandonada por una comunidad de hablantes (Coseriu, 1986). “Hecho de sustrato” es, entre otros hechos fonéticos y léxicos, la adopción de una oposición gramatical de la lengua precedente en la nueva lengua, que se expresa con los medios disponibles en esta última (Coseriu, 1986: 33).

En el sentido de sustrato ascoliano, los dialectos italianos son testimonios del latín vulgar y de las lenguas de la Italia prerromana, las cuales desaparecieron, pero no sin dejar huellas (Timpanaro, 1979: 160).

La impostación excesivamente “naturalista” y “biologista” de la tesis de Ascoli, que para él constituía la base científica de las transformaciones lingüísticas, fue criticada en su tiempo⁸¹ y hoy en día está completamente abandonada, aunque se reconoce, en los estudios actuales, que la existencia de un sustrato puede admitirse, siempre y cuando se sustituya el concepto biológico de *herencia racial* con el de *mezcla de idiomas* y con la idea de “persistencia parcial del idioma vencido en la nueva forma que, en la misma región, adquiere el idioma vencedor” (Coseriu, 1983: 63).

Meillet (1912), superando el concepto de sustrato y tomando en consideración el concepto de *mezcla de idiomas*, avanza la propuesta del cambio lingüístico basado en la teoría de las *tendencias de las lenguas*. Según el autor, en las lenguas pertenecientes a la misma familia se dan a menudo tendencias idénticas, que pueden llevar a cambios lingüísticos idénticos o semejantes. Como ejemplo de transformaciones lingüísticas basadas en esta teoría, Coseriu (1983: 66, 67) cita la tendencia, en el latín vulgar, a convertir las formas sintéticas del latín clásico en formas analíticas. Los efectos de esta tendencia, con el paso del tiempo, han perdurado en todas las evoluciones de las variedades de latín vulgar también después de la disolución del imperio. La teoría avanzada por Meillet explicaría, además, las razones por las que fenómenos análogos, como sería la formación de la forma compuesta del pretérito perfecto y su invasión funcional del espacio del PS en algunos idiomas romances, pueden ocurrir de forma equivalente o similar, en épocas y lugares diferentes.

⁸¹ Para una visión detallada de las críticas avanzadas a la tesis de Ascoli, véase Loporcaro (2010).

Hoy en día la teoría de las *tendencias de las lenguas* se ha puesto en discusión en varios estudios, considerando discutible que fenómenos idénticos se puedan dar de la misma manera en lenguas diferentes y sin relación directa solo en virtud de una supuesta “tendencia”. La moderna geografía lingüística ha confirmado que las innovaciones tienen siempre origen en un punto central; algunos opinan que el foco se encuentra en las capitales económicas o culturales de un país o en los estratos más altos de la sociedad, otros ven los orígenes de las innovaciones, como ya hemos afirmado, en las perturbaciones de la norma y en los errores, derivados, pues, de los estratos menos instruidos de la sociedad. Cualquiera sea el epicentro de la irradiación, las innovaciones se difunden por aceptación de un número cada vez mayor de hablantes y por consiguiente imitación, se irradian hasta ocupar territorios más o menos extendidos según las resistencias que hallen (Coseriu, 1983: 67).

Otras teorías, que se explicarán con más detalle en relación con el proceso de *gramaticalización*, ven los cambios lingüísticos como el resultado de un camino hacia la simplificación, la economía de la expresión o la tendencia al mínimo esfuerzo. En este marco, como veremos, algunas teorías vinculan la *gramaticalización* con procesos analógicos, metafóricos o de reanálisis, considerándolos, en ocasiones, como diferentes mecanismos dentro del mismo proceso de *gramaticalización* y, en otras, como procedimientos distintos.

3.2.2 *Los procesos de gramaticalización y de reanálisis*

Al proceso de *gramaticalización* se adscriben tradicionalmente tanto la evolución de la construcción perifrástica, es decir, la *auxiliarización* de ESSE y HABERE y su unión con el participio para crear un único verbo con significado complejo, como sus siguientes transformaciones semánticas y funcionales. Otros enfoques, en cambio, ven en la gramaticalización solo la primera parte del proceso y atribuyen el sucesivo desarrollo semántico-funcional a otros procesos cognitivos, como el *reanálisis*.

Las investigaciones que se han ocupado de la evolución de la gramática y de los cambios lingüísticos a nivel morfosintáctico han empezado a principios del siglo XX con la introducción, por el lingüista francés A. Meillet (1912), del concepto de *gramaticalización*. La mayoría de estos estudios, sin embargo, se han desarrollado solo a partir de la segunda mitad del siglo con obras como las de Kuryłowicz (1965).

Los enfoques basados en la *gramaticalización* se consolidan, a continuación, en la década de los noventa, con monografías enteramente dedicadas a este proceso lingüístico como las de Heine *et al.* (1991a), Traugott y Heine (1991), Bybee *et al.* (1994) y Pagliuca (1994).

En estos estudios, se han afinado los conceptos relacionados con el proceso de *gramaticalización*, que ilustraremos en este capítulo, y se han propuesto nuevas sendas, alternativas o paralelas a la *gramaticalización*, para explicar los procesos cognitivos que subyacen a las transformaciones gramaticales de una lengua.

La idea pionera, como ya hemos mencionado, se reconoce en la propuesta de Meillet de 1912 en *L'évolution Des Formes Grammaticales*; aquí el autor explica la *gramaticalización* como la evolución de formas gramaticales a partir de antiguas formas léxicas. En su definición, pues, la evolución atañe a formas léxicas, semánticamente “llenas”, que se transforman en formas gramaticales, como palabras funcionales, afijos, auxiliares, etc., que se presentan semánticamente “vacías”.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, los estudios empezaron a poner de relieve otro aspecto: Kuryłowicz (1965) ofrece una definición que añade a la de Meillet un “escalón más”, afirmando que en el proceso de *gramaticalización* es posible también que nuevos morfemas gramaticales surjan a partir de morfemas ya existentes y la *gramaticalización*, pues, “consists in the increase of the range of a morpheme advancing from a lexical to a grammatical or from a less grammatical to a more grammatical status” (1965: 69). Esta definición fue asumida como punto de partida en las investigaciones siguientes por muchos autores. Así pues, según Heine *et al.*,

where a lexical unit or structure assumes a grammatical function, or where a grammatical unit assumes a more grammatical function, we are dealing with grammaticalization, a process that can be found in all languages known to us and may involve any kind of grammatical function (1991a: 2).

En la misma línea, Nieuwenhuijsen y Garachana explican que, en sus estudios, la *gramaticalización* es entendida como “the evolution from a lexical item or construction to a grammatical word or as the transition from a grammatical item to a more grammatical item” (2019: 1).

La definición de Kuryłowicz, además, como afirma Kempas (2006), es la más apropiada para servir como punto de partida para explicar la evolución de la construcción perifrástica del latín a la forma verbal compuesta del pretérito perfecto de las lenguas romances, pues la primera parte de su definición podría explicar tanto la evolución de los verbos ESSE y HABERE en auxiliares como su unión con el participio para crear una forma

verbal con un significado complejo y la segunda parte se referiría a las posteriores transformaciones semánticas y la subsiguiente ampliación del abanico funcional.

Antes de entrar en el detalle de cómo la construcción perifrástica ha evolucionado y se ha asentado en el paradigma verbal de las lenguas romances, ilustraremos aquí algunos conceptos relacionados con el proceso de *gramaticalización* que serán útiles para entender mejor el camino de *auxiliarización* y de composición del PC.

La *gramaticalización*, entendida como senda de cambio lingüístico en la que un elemento léxico se transforma en elemento gramatical, o un morfema gramatical se hace más gramatical⁸², presupone siempre la presencia de uno o más elementos de partida, que llamaremos *sources*, fuentes u orígenes, y uno o más elementos de llegada, que serán los elementos *target*, objetivo o resultantes.

El proceso de *gramaticalización* es considerado un movimiento *universal* e *interlingüístico*: como afirman Heine *et al.* (1991a: 2), las transformaciones gramaticales entendidas en los términos de Kuryłowicz se han verificado en la evolución diacrónica de la mayoría de las lenguas conocidas y la *gramaticalización*, problemática si se pretende estudiar en relación con una sola lengua tomada de manera aislada, permite ofrecer explicaciones exhaustivas solo en una perspectiva interlingüística (Hopper, 1991: 19). Bybee *et al.* (1994: 14, 15) observan que, a nivel interlingüístico, existen sendas similares que llevan al desarrollo de los mismos significados gramaticales; estos caminos, por lo tanto, empiezan desde las mismas o parecidas fuentes y se prevé que sigan el mismo rumbo de cambio⁸³. Diferentes grupos lingüísticos genéticos o geográficos, pues, pueden compartir algunas sendas de gramaticalización y esto es atribuible, como ya hemos visto en relación con los cambios lingüísticos más generales, a la existencia tanto de factores históricos o sociales, como de esquemas cognitivos y comunicativos comunes que subyacen al uso del lenguaje.

Las trayectorias de *gramaticalización*, además, aunque a veces surjan a partir de fuentes diferentes en diferentes lenguas, tienden a converger, a lo largo del camino, a medida que se amplía su generalización y su abstracción (sobre el concepto de abstracción

⁸² Como en el caso del auxiliar latín que sigue al verbo en infinitivo para expresar futuro y se ha transformado en un sufijo en italiano (CANTARE + HABEO > *canterò*) y en español (CANTARE + HABEO > *cantaré*) (La Fauci, 2006).

⁸³ Aunque, como ellos mismos afirman, esto no impide que, en ocasiones, se verifiquen también instancias de gramaticalización específicas e idiosincráticas de algunas lenguas (Bybee *et al.*, 1994: 15).

volveremos más adelante), hasta llegar a coincidir en su significado más general, es decir, en sus etapas más avanzadas de la *gramaticalización* (Bybee *et al.*, 1994: 15).

Esto es lo que presumiblemente ha ocurrido con el significado posesivo del verbo latino HABERE y del verbo inglés antiguo *habban*, que han evolucionado en forma de auxiliares respectivamente en las lenguas romances y anglosajonas (De Acosta, 2006); o con la formación de los tipos lingüísticos que distinguen entre aspecto perfecto y perfectivo, existentes de forma parecida en diferentes idiomas y que se han desarrollado, según Dahl (1985), de manera similar.

El camino de la *gramaticalización* es considerado, por la mayoría de los estudiosos, un proceso histórico *unidireccional*. Como hemos visto, un elemento léxico puede asumir un rol gramatical o un morfema gramatical puede ampliar y generalizar su función gramatical, pero no viceversa (Heine *et al.*, 1991a: 4); de ahí que los cambios gramaticales que derivan de esta generalización sean unidireccionales e irreversibles (Bybee *et al.*, 1994: 13). En esta línea, Heine (1993: 67) reconoce que, como todas instancias de *gramaticalización*, la ampliación de las funciones desarrolladas por la nueva construcción (el PC), es decir, la segunda parte de su *gramaticalización*, es un proceso unidireccional y, por lo tanto, previsible dentro de unos límites que van desde las funciones resultativas hasta la perfectivas, pasando por significados de perfecto.

A pesar de esto, algunos estudios han detectado un reducido grupo de evoluciones particulares en el sistema gramatical de algunas lenguas que han seguido rumbos opuestos y se han dado como contraejemplos al sentido obligado de la *gramaticalización*. Entre estos ejemplos, se menciona la “involución” del PC en algunas variedades romances como el español de Argentina (Rodríguez Louro, 2009) el portugués (Amaral y Howe, 2009) o el gallego (Moscoso Mato, 2000).

A lo largo del camino de la *gramaticalización*, los mecanismos lingüísticos y cognitivos que intervienen en el proceso y las graduales transformaciones a las que llevan no se pueden separar netamente entre sí, sino que se entremezclan, influyéndose los unos con las otras. Sin embargo, por necesidades de simplificación, presentaremos, en este estudio, el camino de *gramaticalización* del PC a través de dos fases distintas, que se introducen aquí y se tratarán con algo más de profundidad en los párrafos 3.2.2.1 y 3.2.2.2.

En la creación de la forma verbal compuesta del pretérito perfecto intervienen ambos procesos descritos por Kuryłowicz. En la primera fase se asiste a la *auxiliarización* de ESSE y HABERE. Este proceso, sin embargo, no puede concebirse separado de su unión con el participio; por esta razón, el proceso de *auxiliarización* se considera siempre paralelo y vinculado a la composición verbal que ve la fusión del auxiliar con el participio.

En esta fase, donde verbos semánticamente “llenos” (ESSE y HABERE) se convierten en auxiliares y, junto con el participio, se incorporan en una construcción verbal con un significado complejo, se pueden reconocer tanto transformaciones semánticas y funcionales como morfosintácticas. Entre las primeras mutaciones de la primera fase se reconoce el proceso de *semantic bleaching* (que explicaremos más abajo) en el proceso de *auxiliarización* de ESSE y HABERE; entre las segundas transformaciones de la primera fase se observan fenómenos como el proceso de composición y la fijación de los elementos en la frase (Heine y Reh, 1984). Esta primera fase es la que, hoy en día, se ha llevado completamente a cabo y es la responsable del nacimiento y establecimiento de la forma verbal compuesta en el paradigma verbal de todas las lenguas romances.

La segunda fase se considera aún en desarrollo; en ella se reconocen solo cambios semántico-funcionales, según los cuales se produce una reorganización de la nueva forma verbal: el significado de la nueva construcción se generaliza y se reinterpreta en contextos cada vez más amplios y con diferentes funciones aspectuales y temporales.

Algunos autores consideran las transformaciones de la primera fase como las únicas verdaderas formas de *gramaticalización*, ya que interfieren y alteran el sistema gramatical de la lengua, introduciendo nuevas categorías gramaticales (como los auxiliares y, con ellos, las formas compuestas), por las cuales ninguna expresión lingüística existía antes (Meillet, 1912: 33). Las mutaciones de la segunda fase, en cambio, dejan intacto el sistema existente de una lengua, o lo rayan apenas en superficie, y son las responsables de la reorganización semántica de las expresiones surgidas a través de la primera gramaticalización y del reajuste de las relaciones de estas nuevas expresiones con estructuras y elementos lingüísticos ya existentes. Por esta razón, algunos autores⁸⁴ se refieren a estas transformaciones como a procesos de *reanálisis*.

Si, además, entendemos la *gramaticalización* como un mecanismo de *problem solving*, es decir, como el resultado de procesos cognitivos necesarios para llenar un vacío

⁸⁴ Véase, por ejemplo, Haspelmath (1998).

informativo y forjar expresiones lingüísticas para nuevos conceptos que no poseen una forma de expresión, entonces podemos afirmar que, por lo que se refiere a la formación y evolución del PC, solo los cambios de la primera fase responden a estas necesidades comunicativas. Bybee *et al.* argumentan en contra de los estudios que ven la *gramaticalización* únicamente como necesidad comunicativa precisamente por existir una variedad de instancias de *gramaticalización* que, o bien son redundantes en los contextos en que se emplean, o bien se desarrollan independientemente de la existencia de otras formas gramaticales similares, creando ambigüedad en lugar de incrementar la fuerza explicativa⁸⁵ (1994: 298). Las sucesivas transformaciones del PC, a través de las cuales la forma verbal adquiere nuevas funciones a pesar de la existencia de antiguas formas para expresarlas (la forma sintética del *perfectum* latino, lo que hoy en día se ha transformado en el pretérito perfecto simple), no responden a la necesidad de llenar vacíos comunicativos, sino que son responsables de una invasión del territorio antes dominado por el PS, creando, por esta razón, significados ambiguos.

Las transformaciones morfosintácticas, semánticas y funcionales aquí descritas no se desarrollan de manera abrupta y repentina; el cambio es gradual y, por esta razón, a lo largo del camino se puede presentar un amplio abanico de variación. La variación invade los cambios semánticos y es considerada como la consecuencia natural y necesaria de la gradualidad del cambio lingüístico (Lichtenberk, 1991: 36). La transformación, pues, puede partir del mismo origen y llegar a resultados parecidos siguiendo sendas diferentes. La gradualidad de los cambios y la consiguiente variación, además, crean inevitablemente, en algunos estadios evolutivos, solapamientos de diferentes formas con una misma función o de una forma con varios significados concomitantes.

Hopper (1991: 22) describe cinco principios de *gramaticalización* que nos serán útiles a la hora de explicar el camino de *auxiliarización* de ESSE y HABERE.

1. Según el principio de *estratificación*, dentro de un dominio funcional, se van creando con el tiempo nuevas “capas”, es decir, nuevas formas o nuevos significados y funciones atribuidos a elementos lingüísticos ya existentes. A medida que esto ocurre, las antiguas capas no desaparecen necesariamente, sino las dos formas o los dos significados pueden coexistir por un tiempo.

⁸⁵ Bybee *et al.* ofrecen, para este caso, el ejemplo de la expansión del condicional español a expensas del imperfecto de subjuntivo (1994: 298).

Esto es presumiblemente lo que ha ocurrido al verbo HABERE, que, una vez asentado como auxiliar en las lenguas romances, ha conservado por un tiempo, en todas ellas, el significado posesivo.

2. El segundo principio es el denominado *divergencia*, según el cual una forma léxica que sigue un camino de *gramaticalización* puede seguir existiendo con su significado original de manera autónoma, paralelamente a la nueva forma gramaticalizada.

Esto es lo que habría sucedido con los verbos italianos *essere* y *avere*, cuyos significados de estado o relación y de posesión hoy en día conviven con su función de auxiliar.

3. El principio de *especialización*, en cambio, prevé que, después de un tiempo coexistiendo, las funciones que se han ido creando con el proceso de estratificación reduzcan la variedad de sus matices semánticos para especializarse en una sola función.

Es este el caso del auxiliar español *haber* que, después de un periodo de convivencia con su significado posesivo, se ha especializado en la sola función de auxiliar.

4. Con el término *persistencia*, Hopper indentifica aquel fenómeno según el cual, cuando la forma léxica de origen pierde su significado, en la forma gramatical resultante se perciben algunos rastros del significado léxico original, en cuanto el significado semántico tiende a adherir a la función gramatical.
5. Para concluir, el autor menciona un último principio, llamado *descategorización*, según el cual las nuevas formas gramaticalizadas tienden a perder los privilegios morfológicos y sintácticos de las categorías “llenas” y adquirir las características de categorías secundarias (participios, preposiciones, etc.).

3.2.2.1 Primera fase: auxiliarización y composición del PC

Una de las características de la transición desde el latín a las lenguas romances es la deriva general hacia la analicidad⁸⁶ (Pinkster, 1987). En lo que se refiere al sistema verbal,

⁸⁶ Siendo el camino del latín a las lenguas romances lento y paulatino, el periodo de transición no se puede delimitar de manera clara y neta. La fragmentación lingüística en las diferentes lenguas romances y la pérdida de inteligibilidad mutua entre los dialectos del latín se suele insertar entre los siglos III y IV, coincidiendo normalmente con la caída del Imperio de Occidente en el 476. En este periodo, todas las

esto se traduce en la creación de una categoría gramatical desconocida en el sistema del latín, los auxiliares, y en el establecimiento de nuevas formas verbales compuestas, formadas por un auxiliar y un verbo en participio.

El proceso de *auxiliarización* es un camino de *gramaticalización* a través del cual un elemento léxico se transforma en morfema gramatical, en entidad funcional (Heine, 1993: 4).

Como morfemas gramaticalizados, los auxiliares presentan la propiedad de expresar conceptos como el tiempo, el aspecto y la modalidad de una forma verbal; pueden existir también como verbos independientes, desempeñando un papel que Heine (1993: 23) denomina *twin role*, aunque, como auxiliares, no son nunca el verbo principal de la oración. Los auxiliares, además, proporcionan la información morfológica de persona y número; no contribuyen al significado semántico de la frase; en la estructura de la composición, ocurren siempre separados del verbo principal y con un orden fijo y, finalmente, acompañan al verbo principal que está siempre en forma impersonal (Heine 1993: 22, 24).

En los análisis del proceso de *auxiliarización* y creación del PC no hay consenso común de si las transformaciones semánticas y funcionales preceden o son consecuencias de los cambios a nivel morfosintáctico.

En algunos estudios se considera que los cambios semánticos se producen primero y suponen una consecuente reestructuración sintáctica (Salvi, 1987; Heine, 1993); en otros, en cambio, se afirma que las exigencias sintácticas justifican el nacimiento de los auxiliares y la organización morfológica del PC (La Fauci, 2005).

Nosotros tendremos siempre en cuenta, como hemos comentado arriba, que los cambios semánticos y los morfosintácticos, como todos movimientos lingüísticos, se apoyan los unos en los otros, se influyen y, con movimientos inexorables, contribuyen a su mutuo desarrollo. En esta tesis trataremos los cambios semánticos y sintácticos separadamente por razones de claridad expositiva, sin avanzar propuestas críticas acerca de la primacía de unos o de otros, mientras no se tengan pruebas concluyentes hacia una u otra propuesta.

nuevas lenguas nacientes pasaron por una etapa prerromance, para la que suele emplearse el término de latín vulgar (Company, Company, 2006: 112, 113).

Los cambios semánticos que atañen a los verbos que se convertirán en auxiliares suponen un aumento de la generalización y un “vaciamiento” del significado semántico. Muchos autores, como hemos comentado antes, denominan este proceso *bleaching* o *desemantización* (Heine *et al.* 1991a).

El proceso de *desemanticización* se describe a menudo como la pérdida de características semánticas concretas y la reducción a un núcleo semántico abstracto por parte del verbo que se transforma en auxiliar. De esta manera, sin embargo, se focaliza solo el elemento fuente y su contenido semántico; el proceso se concibe como un debilitamiento del significado y la transición al elemento *target* como un empobrecimiento, y no se tiene en consideración el hecho de que esta transformación ocurre a la vez que el elemento objetivo adquiere un mayor significado gramatical.

Heine (1993: 92, 93) habla de mecanismo de *loss and gain*, según el cual, con el proceso de *auxiliarización* y la creación de la nueva construcción verbal compuesta, nuevos significados, que no estaban presentes en las fuentes, pueden añadirse al elemento *target* y esta anexión tiene que concebirse como una ganancia (no solo gramatical, sino, como veremos, también pragmática).

En este proceso de *desematización*, el paso de elemento fuente, más específico, al elemento gramaticalizado, más general, implica un procedimiento metafórico de *abstracción*, con el cual un elemento léxico, que posee un significado concreto, se utiliza para referirse a un concepto más abstracto (Bybee *et al.*, 1994: 283). Heine *et al.* explican⁸⁷ esta transición como transferencia y extensión semántica desde la designación de un concepto “más grueso y material” a otro “más fino y abstracto” (1991a: 7).

El proceso de abstracción metafórica, además, prevé que los elementos fuente, más concretos, delineados y estructurados, sean también conceptos estrechamente relacionados con las experiencias y actividades humanas más básicas, cercanas a la cotidianidad del individuo. Estas ideas y nociones básicas se emplean para conceptualizar experiencias menos concretas y menos delineadas y, por lo tanto, fenómenos no físicos se explican a partir de fenómenos físicos (Heine *et al.*, 1991b: 150). Las experiencias menos accesibles o más difíciles de entender o de explicar se describen en términos de experiencias más inmediatas; los conceptos más complejos se expresan a través de conceptos menos complejos y lo abstracto a través de lo concreto (Heine, 1993: 27, 28).

⁸⁷ Citando a Whitney, W. (1875). *The life and growth of language: An outline of linguistic science*. New York: Dover.

Para poder proporcionar las informaciones de tiempo, aspecto y modalidad, pues, los auxiliares tienen que derivar de entidades concretas que describen nociones generales; ejemplo de esta transformación es la *gramaticalización* del verbo latino CAPERE, cuyos significados pertenecen al ámbito físico (entre las distintas acepciones señalamos *coger, agarrar, apropiarse y lograr*) en HABERE en latín (tener, poseer) (Heine *et al.*, 1991a: 7) y la sucesiva *auxiliarización* del verbo HABERE en los auxiliares perfectos *avere* en italiano y *haber* en español.

El vaciado semántico de HABERE se ha analizado también en Salvi (1987). Según este autor, dicho vaciado se extiende desde su significado original de posesión, entendido como la acción durativa de poseer físicamente algo y mantenerlo por un tiempo, hasta el concepto de relación (como en *Pietro ha fame* = Pedro tiene hambre; *Pietro ha 30 anni* = Pedro tiene 30 años), es decir, hasta el punto que este verbo llega a expresar una función similar a la del verbo ESSE, que expresa relación por excelencia: ESSE relaciona semánticamente dos elementos X y Y; la misma relación empieza a poder darse también con el verbo HABERE (DOMUS EST PETRO = la casa es de Pedro; PETRO HABET DOMUS = Pedro tiene una casa); la relación entre las dos construcciones es similar a la relación entre forma pasiva y activa y depende de la naturaleza del sujeto (agentivo o paciente) (Salvi, 1987: 229).

De Acosta (2006) reconoce el rol primario de las mutaciones semánticas, afirmando, sin embargo, que el proceso de *bleaching* así entendido supone un problema de vaguedad, que él relaciona con la paradoja sorites (De Acosta, 2006: 13). Según este autor, si el camino de vaciado semántico de un verbo que se transforma en auxiliar es lento y gradual, es imposible establecer en qué punto del proceso el verbo pierde el significado léxico y se considera auxiliar: “as the difference between *not a heap* and *heap* cannot be ascribed to the addition of a single grain of wheat, the difference between main verb *have* and auxiliary *have* cannot be ascribed to the subtraction of a single increment of meaning” (De Acosta, 2006: 14). Por esta razón, en el ámbito de la *auxiliarización* de HABERE y su unión con un participio para formar un tiempo verbal compuesto, avanza una hipótesis alternativa: ante todo, el autor concibe la transformación como un “salto cuántico” y, en segundo lugar, ve el vaciado semántico no solo en el verbo que se transforma en auxiliar, sino en la entera construcción HABERE + [objeto + part.], que se “blanquea” desde el significado de “poseer algo en un determinado estado” a forma verbal perfecta.

Esta manera de concebir la transformación de la construcción latina en forma verbal de perfecto la encontramos ya en Heine (1993), que nos presenta una monografía enteramente dedicada a la formación de los auxiliares y a un detallado análisis de los elementos fuente que han emprendido el camino de la *auxiliarización* y que se han convertido en los diferentes auxiliares existentes en las lenguas del mundo. Para estudiar el fenómeno de la *auxiliarización*, el autor considera el proceso entero de composición de las formas verbales, analizando las formas compuestas como entidades conceptuales complejas y argumentando que la gramaticalización no puede atañer solo al auxiliar, tomado individualmente, sino a la perífrasis entera.

Los elementos fuente de la *auxiliarización* y composición verbal pueden entenderse, según Heine (1993: 30), como *event schemas* que describen situaciones básicas o estereotipadas de la experiencia humana y de la comunicación entre individuos. La sintaxis y la morfología de las construcciones de origen, y no solo los conceptos referenciales de sus elementos léxicos, contribuyen al significado de la expresión resultante (Bybee *et al.* 1994: 11).

Entre los ocho *event schemas* sugeridos por Heine se pueden reconocer tres, considerados las fuentes de las formas verbales compuestas del pretérito perfecto con los auxiliares ESSE y HABERE en *essere* y *avere* en italiano y *haber* en español y responsables del desarrollo de las funciones aspectuales resultativas y perfectas:

- *X does Y* (acción)
- *X is a Y* (ecuación)
- *X has Y* (posesión)

Por lo que se refiere al esquema de ecuación, este se desarrolla en muchas lenguas europeas en las construcciones con participio a través de la *auxiliarización* de ESSE. Estas construcciones tienden a ser codificadas como nominales, adjetivales o adverbiales y, por este motivo, el participio normalmente concuerda en género y número con el sujeto.

El *event schema* que indica posesión “*X has Y*” constituye la fuente de diferentes categorías aspectuales; uno de los desarrollos aspectuales de este esquema se halla en la transformación de la perífrasis latina HABERE + participio en forma verbal con aspectos resultativo y perfecto. Otros esquemas responsables de la creación de estas funciones aspectuales son los esquemas de acción y ecuación.

De los *event schemas* pueden surgir construcciones más complejas, que Heine (1993: 37) denomina *complex schemas*, y que suponen la adición de un ulterior esquema o concepto. De los esquemas complejos descritos en Heine (1993) consideraremos uno, que puede ser útil para entender el desarrollo de HABERE + participio en la perífrasis verbal que expresa aspectualidad. El esquema es denominado *serial scheme* e introduce un concepto adicional al esquema básico de la acción:

- “*X does Y; it is finished*”

Según este autor, en muchas lenguas este esquema se emplea primariamente para expresar el aspecto perfecto, con una consecuencia morfosintáctica: el concepto adicional (*it is finished*) tiene que seguir el esquema básico, implicando la creación de una forma verbal compuesta formada por dos verbos yuxtapuestos.

Entre las características morfosintácticas de los esquemas ilustradas por Heine (1993), mencionaremos las dos que pueden fácilmente ser reconocidas en la formación de los perfectos en las lenguas romances: ante todo, el verbo principal tiende a aparecer siempre en forma impersonal; en segundo lugar, se presentan dos elementos lingüísticos empleados simultáneamente para expresar una única función gramatical.

Desde el punto de vista conceptual, además, las características de los eventos se reflejan en la morfosintaxis de la expresión resultante; por esta razón, Heine afirma que el aspecto perfecto deriva del significado de “*finish*” y la construcción se podría parafrasear en “*X has finished Y*” (1993: 44).

Aunque, generalmente, en los esquemas el elemento Y pertenece a las categorías de los objetos o del espacio, Heine afirma que en el *serial schema* y en el proceso de *auxiliarización* este elemento está permitido como actividad; los predicados, pues, toman eventos y actividades, más que objetos, como sus complementos. Estos eventos representan situaciones dinámicas y los verbos, para desempeñar la función nominal o adjetival, aparecen en forma impersonal.

La introducción de una actividad como elemento Y es considerada un punto clave en el desarrollo de la perífrasis como forma verbal. En esta transformación ocurren paralelamente varios fenómenos: primero, la perífrasis se somete a un doble proceso cognitivo que ve el desplazamiento desde un concepto léxico-verbal a un concepto gramatical por lo que se refiere al verbo de posesión, el cual se desemantiza a la vez que va asumiendo funciones gramaticales de tiempo y aspecto que rodean y apoyan el

complemento; por lo que concierne al complemento, el proceso cognitivo se mueve desde objeto o espacio a actividad. A consecuencia de esto surgen varias implicaciones morfosintácticas como la transformación de estructura nominal o adjetival a verbal.

La estructura del *event schema*, de tal modo, se transforma de la siguiente manera:

[X-VERBO-COMPLEMENTO] → [X-CONCEPTO GRAMATICAL-VERBO PRINCIPAL]

(Heine, 1993: 47)

Las transformaciones surgen de manera gradual a través diferentes procesos (Heine, 1993: 54, 56). Con la *desemanticización*, el *event schema* pierde su relación estricta y directa con el mundo humano y se transforma en un instrumento al servicio de la gramática y, más en concreto, de las expresiones de tiempo, aspecto y modalidad. Como hemos señalado arriba, sin embargo, el verbo que se enfrenta a este tipo de transformación simultáneamente aumenta también su significado pragmático. El elemento *target*, de hecho, reduce poco a poco sus capacidades referenciales relacionadas con el universo concreto del que se está hablando e intensifica la función de referencia a las estructuras mentales del hablante y a su organización del mundo, convirtiéndose en un elemento con mayor carga informativa acerca de las actitudes, los conocimientos y las creencias del hablante hacia lo que está comunicando. De este modo, en el proceso de *auxiliarización* y composición de la construcción verbal de PC, pues, según Heine (1993), el factor pragmático del contexto juega un papel fundamental.

Con el proceso de *desemanticización* y generalización semántica del verbo, además, el sujeto de la construcción verbal, antes típicamente humano, ya no se asocia necesariamente a un referente con voluntad propia y cualquier objeto inanimado puede desempeñar el rol de sujeto.

A través del proceso de *descategorización*, el verbo que se transforma en auxiliar pierde poco a poco todas las características morfológicas y privilegios sintácticos típicos de las categorías “llenas”, como son los verbos, y asume rasgos característicos de categorías secundarias, como las preposiciones, a la vez que el complemento pierde sus propiedades nominales y acoge marcas de infinitivo, transformándose en el verbo principal, aunque, en ocasiones, puede retener algunos vestigios de su morfología nominal o adjetival (como en el caso del italiano, con el auxiliar *essere* y, en algunas ocasiones, también con *avere*, el participio conserva la flexión de género y número).

Con el proceso de *cliticización*, el verbo que se desarrolla en auxiliar adquiere gradualmente la función de “operador” y apéndice morfológico del complemento que, a

su vez, se transforma en verbo principal. En este proceso, pues, verbo y complemento pasan de constituir dos elementos distintos e independientes a evolucionar en una única unidad sintáctica compleja donde la expresión de tiempo, aspecto o modalidad está marcada simultáneamente por ambos componentes.

Estos fenómenos interactúan continuamente a lo largo del proceso de *auxiliarización*, dando origen a un camino evolutivo donde se pueden reconocer diferentes estadios⁸⁸ (Heine, 1993: 59, 65).

En el primer estadio, la construcción se corresponde exactamente al esquema fuente y representa una situación concreta donde el verbo posee el significado léxico lleno y el complemento se refiere a un objeto determinado.

Con el paso al segundo estadio, el complemento empieza a permitir la referencia a situaciones dinámicas y la construcción entera no se confina a unos pocos contextos, sino que empieza a desempeñar diferentes funciones. En este estadio aún no es necesaria la identidad del sujeto entre verbo y complemento (requisito imprescindible, como veremos a lo largo de este apartado, para considerar la construcción perifrástica como forma verbal).

En el tercer estadio, el sujeto del verbo se desplaza a categorías no humanas y el verbo, que empieza a desempeñar la función de referencia temporal y aspectual, es considerado un semiauxiliar. El complemento, a su vez, empieza a aceptar la categoría de las actividades como referente y pierde las restricciones a los solos objetos. En este estadio, la identidad de los sujetos llega a ser condición necesaria.

El cuarto estadio ve el comienzo de la descategorización del verbo y la progresiva fijación del complemento en forma verbal impersonal.

En el quinto estadio, el verbo que se está desarrollando en auxiliar pierde algunas de las propiedades verbales, pero retiene otras; se trata, pues, de híbridos lingüísticos, que combinan características léxicas con otras gramaticales.

En el último estadio que mencionamos aquí⁸⁹, el verbo pierde todas las propiedades verbales léxicas y se transforma en un elemento gramatical fijo, morfológica y sintácticamente establecido, y el complemento es reinterpretado como verbo principal.

⁸⁸ Como afirma el mismo autor, el recorrido es gradual y los estadios evolutivos solo son puntos salientes del *continuum*.

⁸⁹ Heine (1993) contempla un ulterior estadio después de este, que, sin embargo, no concierne la *auxiliarización* objeto de nuestro estudio. Se trata de la transformación del verbo en un indicador gramatical puro, típicamente reducido a un afijo monosilábico. Ejemplo de gramaticalización que llega a este último

El latín clásico poseía la forma verbal sintética de *perfectum* para expresar eventos acaecidos antes del momento presente. Además de esta, existían formas perifrásticas, o analíticas, que se manifestaban en las formas del *perfectum* pasivo y de los verbos deponentes; en ambos casos el auxiliar era el verbo ESSE (Pinkster, 1987); es por esta razón, como ya hemos comentado, que el desarrollo de la forma verbal compuesta con el auxiliar *essere* en italiano y en otras lenguas romances presenta orígenes más ciertos (Squartini y Bertinotto, 2000). Los orígenes y el desarrollo de la forma compuesta con el auxiliar *avere*, en cambio, son dudosos y aún objeto de debate.

En las formas perifrásticas latinas que expresaban un resultado se podían encontrar dos construcciones diferentes con los dos auxiliares ESSE (1) y HABERE (2):

(1) CIBUS COCTUM EST

(2) HABEO CIBUM COCTUM⁹⁰

La (1) era muy productiva en latín y se generaliza en algunas lenguas, como el italiano, en las construcciones pasivas y también como forma verbal de PC en las construcciones inacusativas (Octavio de Toledo y Huerta, 2021), donde el único argumento es un participante paciente.

Según algunos estudios, en la lengua italiana, la evolución de los auxiliares y los criterios de elección entre *essere* y *avere* se basan en características sintácticas y dependen de las capacidades transitivas de los verbos. Si los verbos transitivos escogen siempre el auxiliar *avere*, por lo que se refiere a la categoría de los intransitivos, Perlmutter (1978) propone una de las clarificaciones más exhaustivas para explicar los criterios de elección de los auxiliares: la *Hipótesis Inacusativa*. Según esta hipótesis, para entender la elección del auxiliar entre los verbos intransitivos hay que distinguir entre verbos inacusativos e inergativos. En los primeros, el argumento inicial es un participante no agentivo o paciente, que desempeña el rol de objeto directo. En estos casos, en italiano, los verbos se componen a través del auxiliar *essere* (ej. *la nave è affondata*). Los verbos inergativos, en cambio, poseen un argumento que es sujeto y agente y adoptan el auxiliar *avere* (ej. *Gianni ha lavorato*)⁹¹. Podemos, por lo tanto, afirmar que, desde el punto de vista sintáctico de la transitividad, la única categoría verbal que adopta el verbo *essere* para sus

estadio es la ya citada evolución del verbo latino HABERE que se transforma en un sufijo del verbo en infinitivo para crear el tiempo futuro en español y en italiano (véase De Acosta, 2006 y La Fauci, 2006).

⁹⁰ Los ejemplos son de Pinkster (1987: 210).

⁹¹ Los dos ejemplos son de Loporcaro (2015: 48, 49).

formas compuestas es la de los inacusativos: “the perfective auxiliarization is *essere* iff: the final 1 is a 2⁹². Otherwise the perfective auxiliary is *avere*” (Perlmutter 1989: 81).

Sorace (2000: 863) reconoce, por lo que se refiere a los criterios de elección del auxiliar en las lenguas románicas que contemplan la doble *auxiliarización*, la existencia de un *semantically-based gradience*, según los significados semánticos de los predicados. En los dos polos opuestos, la autora inserta los verbos que expresan un *cambio de posición* (*Maria è venuta alla festa*. Sorace, 2000: 863), que toman los auxiliares descendientes de ESSE, y los predicados que ella denomina *procesos controlados no dinámicos* (*Mario ha tossito*. Sorace, 2000: 877), que adoptan los auxiliares herederos de HABERE. Los predicados intermedios (desde ESSE hasta HABERE: *cambios de estado, continuación de un estado preexistente, existencia de un estado, proceso incontrolado y proceso controlado dinámico*) presentan vacilación a la hora de elegir el auxiliar. Como ejemplo de esta vacilación la autora señala el caso de la categoría intermedia de *existencia de un estado: il cibo è/ha scarseggiato tra i terremotati* (Sorace, 2000: 869).

En el complejo sistema de auxiliarización del italiano, según Loporcaro (2015), intervienen tanto cuestiones sintácticas como semánticas. Él demuestra que, ortogonalmente a la transición gradual desde el auxiliar ESSE hasta HABERE propuesta por Sorace, e independiente a esta, existe otro tipo de gradiente sintáctico, en el que las construcciones reflexivas juegan un rol fundamental. La propuesta de Loporcaro considera la *Hipótesis Inacusativa* ampliada a los contextos de los verbos reflexivos y, postulando la naturaleza sintáctica de los verbos inacusativos, avanza una explicación de la elección del auxiliar en italiano basada en criterios semántico-sintácticos.

La escala del gradiente sintáctico propuesto por Loporcaro (2015: 60, 63) (figura 5) y referida, además que al italiano estándar, también a otras variedades de esta lengua y al español, considera los verbos reflexivos como categorías intermedias entre una primera categoría, los inacusativos (que, como hemos visto, en italiano toman el auxiliar *essere*) y una segunda categoría, los inergativos (que emplean *avere*), estos últimos observados conjuntamente con los transitivos (que también se construyen con *avere*). Estos dos polos son estables y la elección de los auxiliares es fija en italiano y en todas las variedades de esta lengua consideradas en el estudio. Los verbos reflexivos de los estadios intermedios se consideran según si se moldean sobre la base de los inacusativos o si se alejan de ellos,

⁹² 1= sujeto; 2= complemento directo.

acercándose a la construcción sintáctica de los inergativos. Los reflexivos, pues, se organizan desde la primera categoría hasta la segunda, en el siguiente orden: verbos *casi-reflexivos* (*Maria si è alzata*), verbos *transitivos directos* (*Maria si è lavata*), *reflexivos indirectos monádicos*, es decir, con un solo argumento nominal (*Maria si è riposata*) y *reflexivos indirects diáticos*, con dos argumentos nominales, un sujeto y un complemento directo (*Maria si è lavata le mani*).

	INACTIVE				ACTIVE
	unacc.	reflexive	dir. trans.	indir. unerg.	trans./ unerg.
a. Italian	E				H
b. Log. Sardinian	E				H
c. Old Romanesco	E				H
d. Old Florentine	E				H
e. Lecce	E				H
f. Spanish					H

Figura 5. Escala del gradiente semántico-sintáctico para la elección del auxiliar (Loporcaro, 2015: 61)

Como se puede comprobar en la figura 5, en el italiano estándar el auxiliar es *essere* para los verbos inacusativos y para todos los tipos de reflexivos examinados; se opta por *avere*, en cambio, solo con los verbos inergativos y en las construcciones transitivas. Las demás variedades consideradas se alejan progresivamente de esta organización morfosintáctica hasta llegar al otro extremo, representado por la lengua española, donde el auxiliar es *haber* en todas las categorías examinadas.

Por lo que se refiere a las construcciones fuente de la forma verbal compuesta en las lenguas romances con el auxiliar HABERE, como hemos mencionado al principio de este apartado, estas ven el verbo como semánticamente lleno, con el significado posesivo, el cual gobierna un objeto nominal, que a su vez está expandido por un participio con función de *praedicativum* y que concuerda con el objeto. El participio tiene la función de denotar una cualidad poseída por el objeto directo, debida a una acción previa o a un proceso en que se halla involucrado. Los participios, pues, pertenecen a la clase de los verbos resultativos (Pinkster, 1987). Esta construcciones, presumiblemente las responsables de la creación del PC, son las que De Acosta (2006: 165) denomina *attained state*, es decir, constructos que evidencian dos estadios de una situación compleja: en el primer estadio, el sujeto de HABERE es un agente que logra un resultado; el segundo se focaliza en el resultado persistente del estado logrado por el agente.

Estas construcciones poseen la siguiente estructura:

[sujeto] + HABERE + [objeto + part.]

donde HABERE, verbo principal de la frase, legitima el objeto y el participio como una única *small frase* en caso acusativo (Salvi, 1987).

Salvi (1987) ofrece una explicación semántica de la transición de HABERE desde verbo con significado “lleno” a auxiliar en la lengua italiana. Según el autor, a nivel sincrónico, en la lengua italiana, el auxiliar *avere* y el verbo *avere* (posesión) no tienen relación; es en su predecesor, el latín, donde se pueden encontrar las explicaciones diacrónicas de cómo el verbo de posesión ha entrado en construcciones que expresan anterioridad.

En latín, el verbo HABERE constituía el predicado principal en construcciones como (3) (Salvi, 1987: 226):

(3) HABEO EPISTULAM SCRIPTAM

En esta construcción latina, el verbo HABEO no es auxiliar sino verbo lleno con dos argumentos: un sujeto, por un lado, y una *small frase* compuesta por dos complementos, un objeto directo (EPISTULAM) y un complemento del objeto (SCRIPTAM), y a la cual HABERE asigna caso acusativo, por el otro. En (3), el complemento SCRIPTAM se comporta sintácticamente como un adjetivo y no puede ser interpretado con valor verbal. Esto implica que solo los participios que actúan como adjetivos y poseen un significado resultativo pueden aparecer en la construcción perifrástica (Salvi, 1987: 228).

Según Salvi, la fusión de HABERE y del participio en una única forma verbal ve el desplazamiento del eje semántico desde el verbo HABERE, que, como hemos mencionado arriba, se vacía semánticamente, al participio, que entra en la interpretación del predicado y llega a ser verbo. La transición, pues, es la siguiente: la construcción original expresaba posesión del resultado de una acción anterior, cuyo núcleo semántico central era HABERE; la expresión pasa a significar la acción en sí misma con foco en el participio, al que el verbo HABERE solo añade informaciones de tiempo o aspecto (1987: 230, 231).

Un aspecto morfosintáctico consecuente o concomitante a estas transformaciones semánticas es la transición de una construcción donde el sujeto del verbo HABERE y el agente del participio podían no coincidir a una construcción donde la identidad de los sujetos es obligatoria, siendo la única lectura lógica posible (Salvi, 1987). El requisito de la identidad de los sujetos, según Pinkster (1987), es imprescindible para poder hablar de forma verbal en la transición desde una construcción formada por un verbo de posesión

transitivo y un objeto directo especificado por un complemento *praedicativum* a perífrasis verbal perfecta.

Con este cambio, además, el verbo HABERE pierde también la capacidad de asignar el caso acusativo a la *small frase* [objeto + part.] (Salvi, 1987) y, uniéndose con el participio en una entidad verbal compleja, puede incluso llegar a prescindir del objeto directo (Pinkster, 1987).

Otra característica morfosintáctica que entra en juego con la transición del participio de función predicativa del objeto directo a predicación verbal, y que se desarrolla de manera diferente en italiano y en español, es su concordancia con el objeto directo (Bybee *et al.* 1994). En italiano la concordancia sigue vigente en un número elevado de ocasiones, como en las construcciones con el verbo *essere* como auxiliar (*Noi siamo andate* = nosotras hemos ido) o, en las construcciones transitivas con el auxiliar *avere*, cuando se aplica la sustitución del objeto directo por un pronombre (*Noi abbiamo mangiato la torta - noi l'abbiamo mangiata* = Nosotras hemos comido la tarta - nosotras la hemos comido). En español, en cambio, además de fijarse el verbo *haber* como único auxiliar, la concordancia entre participio y objeto directo ha desaparecido. Algunos opinan que, en la lengua española, el verbo HABERE y el participio han logrado el punto máximo de desarrollo gramatical y una *gramaticalización* perfecta, el primero por haberse desemantizado por completo, perdiendo su significado posesivo, y el segundo por abandonar la posibilidad de concordar en género y número con el objeto, característica típica de las clases nominales. Estas características, sin embargo, como afirma Octavio De Toledo y Huerta, no son necesariamente indicio de un desarrollo más completo también de las características semánticas y funcionales de la forma verbal de PC: según este autor, el caso del italiano es “prueba suficientemente eficaz de que una secuencia concordante o interpolada no tiene en absoluto menos posibilidades que una más fusionada e invariable de desempeñarse (y generalizarse) como tiempo anterior” (2021: 348).

Diferente de otras posturas, como hemos señalado arriba, es la posición de La Fauci, el cual, en sus estudios la *auxiliarización* de HABERE (2005) y sobre la génesis del perfecto y del futuro romances (2006), argumenta en contra de las investigaciones que tratan HABERE como un verbo léxico, lleno, con significado de posesión, el cual, casualmente, acaba por insertarse en un engranaje gramatical, vaciándose y gramaticalizándose. Según este autor, el verbo HABERE puede entenderse como auxiliar solo a partir de la interacción

gramatical y de la función organizativa de la sintaxis sobre el significado léxico. El dato léxico no es primario en el estudio de fenómenos gramaticales, como la *auxiliarización*, sino que es manifestación de interacciones gramaticales y no tiene sentido, según este autor, preguntarse por la función de auxiliar de un verbo a partir de su presunta naturaleza léxica. Según él, lo que cabe preguntarse es sobre qué interacciones gramaticales la función de auxiliar encuentra manifestación en la forma de HABERE (La Fauci, 2005: 442, 443).

Para contestar a este interrogante, el autor ofrece una explicación basada en la interacción entre diátesis media y no-media y las categorías gramaticales de predicación nominal y verbal. Él demuestra que el origen del sistema verbal romance y la formación de la forma compuesta del pretérito perfecto responde a necesidades de organización sintáctica.

La función de predicación, en latín, podía desempeñarse tanto a través de los verbos como de otras categorías, como los sustantivos. Sin embargo, estos podían realizar la función predicativa con algunos límites formales: no eran adecuados para manifestar la oposición entre diátesis media y no-media; por esta razón, formas de ESSE o HABERE recorrían de manera privilegiada y soportaban la predicación manifestando la oposición entre configuraciones activas y pasivas y verificando el sujeto final (La Fauci, 2005: 445).

El verbo ESSE existía en latín como auxiliar en las oraciones con diátesis media, tanto con predicación nominal como verbal. El verbo HABERE, en cambio, soportaba solo predicaciones nominales. La necesidad sintáctica de “llenar la casilla vacía” (véase La Fauci, 2005: 449, tabla 1) habría llevado al establecimiento de la morfosintaxis verbal romance y a la creación de la forma compuesta del pretérito perfecto. Si HABERE es la función auxiliar de predicaciones nominales de la sintaxis activa, para manifestarse en predicaciones verbales no ha podido prescindir de sus caracteres originarios: una evolución no reniega nunca de su punto de partida, sino que representa su máximo rendimiento y la génesis del PC cambia a partir de las funciones predicativas nominales de HABERE. En el camino del latín al romance, la génesis del PC presenta episodios del conflicto (cuyo resultado es siempre precario) entre morfosintaxis verbal y nominal en la manifestación de las interacciones gramaticales (La Fauci, 2005: 449, 450).

Siendo la *gramaticalización* un proceso continuo, no se puede considerar concluida en el momento en que un elemento léxico se transforma en gramatical o un morfema gramatical da origen a otra función gramatical más abstracta. Una vez que el camino

desde forma verbal/léxica a concepto gramatical de tiempo, aspecto y modalidad ha concluido, como afirma Heine (1993: 67), entramos en una nueva fase de desarrollo conceptual que lleva las funciones gramaticales a desempeñar nuevas y diferentes funciones gramaticales. Esto es un procesos que lleva las construcciones resultativas a desarrollarse en perfectas y las perfectas en perfectivas.

3.2.2.2 Segunda fase: desarrollo semántico y funcional del PC

Volviendo a la definición de Kuryłowicz, en la segunda fase del desarrollo gramatical, algunos autores no reconocen un verdadero proceso de *gramaticalización* sino un *reanálisis*, puesto que, como se ha comentado, los cambios de esta fase no afectan al sistema lingüístico creando nuevas categorías gramaticales, sino que manipulan conceptualmente los elementos fuente y trasladan sus funciones y significados pragmáticos a diferentes planos semánticos. Heine y Reh (1984) proponen separar los dos procesos de *gramaticalización* y *reanálisis* bajo la discriminante de la *unidireccionalidad*: según los dos autores, esta característica es típica del primer proceso y no del segundo.

El *reanálisis*, como mecanismo separado de la *gramaticalización*, suele acompañar esta última: el proceso de *reanálisis* supone la *gramaticalización* paralela de al menos uno de los morfemas internos a la estructura (Heine *et al.*, 1991b: 168). A pesar de esto, los autores reconocen que pueden darse también casos de *reanálisis* sin acompañamiento de *gramaticalización* y viceversa⁹³.

En lo que concierne a la evolución de las construcciones con HABERE + participio, el *reanálisis* ha sido interpretado como el proceso responsable, en un primer momento de la segunda fase, de la extensión funcional de una construcción inicialmente posesiva a resultativa y a algunos contextos de anterioridad ya en el latín clásico y tardío (Pinkster, 1987).

El sucesivo *reánálisis* de esta segunda fase, desde el punto de vista diacrónico, empieza a realizarse en una fase posterior, cuando el latín vulgar se transforma poco a poco en las lenguas romances. Esta evolución, que, como hemos señalado, está aún en desarrollo, ve un ulterior avance de la construcción perifrástica a todos los contextos

⁹³ Como ejemplo del primer caso, los autores mencionan el *reanálisis* de la estructura de una oración subordinada en una coordinada, en ausencia de elementos de enlace; como ejemplo del segundo caso se describe la gramaticalización del numeral *one* en artículo indefinido (Heine *et al.*, 1991b: 169).

hodiernas y de aspecto *compiuto* hasta evolucionar, en épocas posteriores y solo en algunas variedades, también a los contextos prehodiernas y a situaciones perfectivas y aorísticas.

Kempas (2006) interpreta el camino y los procesos involucrados de manera diferente: la transformación de la perífrasis latina formada por HABERE + participio a forma verbal de PC en la lengua española es un proceso de *gramaticalización* en cuyas etapas intervinieron, de manera alterna, procesos de *reanálisis* y de *analogía*. En su investigación el autor considera el proceso analógico que provoca el cambio lingüístico como la “generalización de la nueva estructura y la aplicación de la misma a nuevos contextos” y, por lo tanto, como un fenómeno paradigmático (2006: 81).

Kempas reconoce, en secuencia, cuatro estadios en la gramaticalización del fenómeno en cuestión: el primero de *reanálisis*, el segundo de *analogía*, el tercero de nuevo *reanálisis* y el último de nueva *analogía*. El primero atañe al verbo posesivo, que se convierte en auxiliar, y a la composición de la forma verbal a través de la unión del auxiliar con el participio; el segundo ve la extensión de la nueva forma verbal compuesta a contextos temporales de anterioridad. Con el tercero se amplían las funciones y el contexto de uso del PC desde anteriores a hodiernas aorísticas y, finalmente, por analogía el PC se emplea en todos los contextos aorísticos, tanto hodiernas como prehodiernas (2006: 81, 82).

El desarrollo semántico y funcional de esta segunda etapa sigue un camino que puede ser resumido en el siguiente esquema:

Construcción resultativa > forma verbal con significado perfecto > forma verbal con significado perfectivo

Desde el punto de vista semántico y funcional, las construcciones resultativas son consideradas las fuentes de los desarrollos verbales en forma de perfecto. De estas, a continuación, el significado se ha expandido ulteriormente hasta llegar a cubrir funciones perfectivas (Bybee *et al.*, 1994).

Si no hay duda de que ocurren construcciones resultativas se hallan ya en documentos en latín clásico y de que el significado perfectivo se ha desarrollado en épocas posteriores, es decir, en las lenguas romances, los autores se encuentran en desacuerdo acerca del estadio intermedio, es decir, si en latín clásico y tardío ya existían

construcciones verbales con significado perfecto (véase, a tal propósito, Rodríguez Molina, 2010).

Según Pinkster, construcciones con HABERE + participio predicativo eran muy productivas en latín, como demuestran las numerosas ocurrencias documentadas. Estas construcciones pueden ser interpretadas, como ya hemos señalado, con énfasis en los resultados, debidos a un cambio de estado en el objeto después de una acción pasada y muestran características que las colocan muy lejos de la interpretación con valor perfecto; de hecho, algunas, por ejemplo, presentan la posibilidad de omitir el participio sin que la frase se quede agramatical y otras permiten la lectura con sujetos diferentes (1987: 197).

En otros ejemplos documentados, sin embargo, o bien el participio no denota una característica del objeto debida a un cambio de estado, sino que especifica la acción implicada (*si habent etiam cum daemonibus initiam societatem*. Pinkster, 1987: 203), o bien carecen del objeto (*quem ad modum de ea re supra scriptum habemus*. Pinkster, 1987: 204) o bien, finalmente, se da la lectura obligada con el mismo sujeto (*qui habet curam peregrinorum deputatam*. Pinkster, 1987: 201). En todos estos casos, según el autor, estamos ante casos de construcciones perifrásticas que pueden ser consideradas muy próximas a las lecturas perfectas.

Las evoluciones emprendidas por el constructo latino, en que inicialmente el verbo HABERE y el participio constituían dos elementos distintos, se refieren, de hecho, a la interpretación del sujeto de HABERE y del participio como idénticos y a la posibilidad de poder prescindir del objeto. Estas transformaciones han podido emprenderse solo con algunos tipos de verbos; las consecuencias de los desarrollos semánticos y sintácticos descritos en 3.2.2.1 se reflejan en el aumento de la gama de participios posibles y en la no necesaria restricción a los solos verbos resultativos.

De Acosta (2006) opina que, cuando las construcciones del tipo *attained state* se han reinterpretado como formas verbales perfectas, algunos participios han forzado la lectura de la entera construcción con un mismo sujeto.

Bybee *et al.* argumentan que los verbos que contemplan un cambio de estado son los que primero han entrado en el proceso de transformación de la construcción posesiva a resultativa. Estos son, inicialmente, verbos como ‘descubrir’, ‘aprender’ o ‘persuadir’ (1994: 69), ya registrados en documentos de Cícero. Luego, poco a poco, se han incorporado verbos dinámicos de todo tipo, que incrementan la focalización en la acción

en sí misma en lugar que en su resultado. Desde que estas construcciones empezaron a desarrollarse, pues, se puede hablar de formas verbales compuestas (Bybee *et al.*, 1994).

Según Salvi (1987), De Acosta (2006) y Pieroni (2016), los verbos que han entrado en estas construcciones después de los resultativos son los verbos de cognición y de actividad intelectual; según De Acosta (2006), además de estos, también los participios de los verbos de percepción y todos los verbos que presentan un sujeto experienciador se han incorporado en la construcción, a los que Pieroni (2016) añade la clase de los verbos de decisión, de cambio de actividades y de recepción o adquisición de algo.

Considerando la hipótesis por la que el vaciamiento semántico no solo se habría dado en el verbo que se transforma en auxiliar, sino en la construcción entera de HABERE + [objeto + part.], que se blanquea desde el significado de “poseer algo en un determinado estado” a forma verbal perfecta (De Acosta, 2006), esto se puede conceptualizar como un proceso de *generalización*: si las construcciones resultativas expresan un doble valor de acción anterior y consecuencias actuales, las formas verbales perfectas expresan que la acción anterior es relevante en una manera mucho más genérica para el momento actual. El paso puede ser concebido, pues, como la generalización del significado por la cual algunas especificidades asociadas con el aspecto resultativo de la construcción latina se erosionan. Estas transformaciones, además, se habrían producido a nivel discursivo (Bybee *et al.*, 1994: 69).

Si se considera el proceso de vaciamiento del significado semántico aplicado solo al auxiliar, este ha llevado a la transición del verbo principal desde HABERE al participio; este cambio se puede fácilmente interpretar como un movimiento en la focalización de la atención desde la posesión de los resultados de una acción previa, expresada por el significado semántico de HABERE, a la acción misma que los ha provocado, reflejada en el significado semántico del participio. Esta transición, transforma la construcción perifrástica resultativa, aspectualmente marcada, en forma verbal perfecta. Derivando de una construcción aspectual, la nueva forma verbal compuesta guarda la función de expresar un determinado tipo de aspecto y entra en el paradigma verbal con la tarea de contraponerse a la forma sintética para designar aquellas situaciones pasadas de las que se conservan en la actualidad los resultados o consecuencias de una acción previa. Si consideramos los cambios lingüísticos desde el punto de vista de las necesidades comunicativas, el desarrollo de la forma perifrástica resultativa en forma verbal de anterioridad, o perfecta, responde a la exigencia de repartir las referencias a situaciones

pasadas entre las que designan eventos acabados por completo y que no presentan relación con el presente y las que, en cambio, se relacionan de alguna manera con el ME, bien porque la misma situación sigue en el presente, bien porque sus resultados o consecuencias son actualmente relevantes. Según lo expuesto hasta el momento, el nacimiento del PC puede ser considerado como el fruto de un cambio, como hemos señalado en 3.2.1, debido a la humana necesidad de ser más específicos, inferir lo más posible e interpretar de la manera mejor con el menor esfuerzo. Como afirman Bybee *et al.*, la gramática sirve para enfatizar, focalizar, reducir o actualizar; es necesaria para organizar la información y tomar diferentes puntos de vista. La exigencia de distinguir entre dos tipos de aspectos dentro de la categoría temporal ayuda a presentar la información sin que sea necesario enmarcarla en términos léxicos, y los esquemas gramaticales facilitan este tipo de producción a través de automatismos (1994: 300).

En la etapa de desarrollo funcional del PC en las lenguas romances donde las dos formas verbales conviven con diferentes características tempo-aspectuales y no hay antagonismo entre el PS y PC, cada uno se mueve en ámbitos temporales y aspectuales propios.

Según Harris (1982), de hecho, el *perfectum* del latín clásico, que poseía solo significado temporal, dejó abierto el camino para que un nuevo paradigma marcara el aspecto perfecto, si se hubiera hecho necesario. La nueva forma compuesta, pues, se inserta en la organización verbal del latín vulgar con la función original de denotar las características aspectuales de las situaciones pasadas. La sucesiva extensión del significado de la forma compuesta a los contextos perfectivos es, según este autor, un *reanálisis* con el que la construcción verbal compuesta se reinterpreta nuevamente con valor temporal.

En esta etapa, sin embargo, se asiste a una invasión del PC en los territorios antes dominados por PS, llevando inevitablemente a las dos formas verbales a entrar en competición en la designación de situaciones pasadas y desligadas del momento presente. Actualmente, esta fase se ha desarrollado solo en algunas lenguas neolatinas y, como veremos, a niveles diferentes. Retomando los estadios del desarrollo semántico antes resumidos (construcción resultativa > forma verbal con significado perfecto > forma verbal con significado perfectivo), concebidos hasta aquí desde el punto de vista diacrónico como etapas de un camino evolutivo del PC desde el latín a las lenguas romances, estos pueden ser interpretados también sincrónicamente, como una fotografía

de la situación actual de las lenguas romances bajo el criterio de desarrollo funcional de la forma compuesta del pretérito perfecto. Esto es así porque, como afirman Bybee *et al.*, cuando múltiples significados gramaticales se desarrollan desde una misma fuente, estos significados a menudo representan diferentes estadios de un mismo eje de gramaticalización (1994: 12). En las lenguas romances, los verbos ESSE o HABERE se han transformado en auxiliares y algunas construcciones fuente, que inicialmente habían dado origen a las resultativas latinas, se han extendido luego a funciones de perfecto en algunas variedades y de perfectivo en otras. Estos pasos representan diferentes significados posicionados consecutivamente en el mismo trayecto de *gramaticalización*. Es por esta razón que muchos autores, como hemos señalado arriba, consideran estas evoluciones como unidireccionales (Bybee *et al.*, 1994).

Numerosos estudios de lingüística comparada de las lenguas romances han subrayado la existencia de un orden gradual y progresivo según el cual las lenguas se pueden insertar en un *continuum* que va desde un extremo menos gramaticalizado, representado por las lenguas más conservadoras, a otro más gramaticalizado, que incluye las lenguas innovadoras, representando cada lengua un diferente estadio evolutivo de gramaticalización de los fenómenos lingüísticos. Lamiroy y Pineda (2018) ilustran algunos fenómenos de gramaticalización en las lenguas romances y ofrecen la siguiente colocación:

español > italiano > francés

donde el español representa el estadio menos evolucionado en el *continuum* de *gramaticalización* y el francés el más desarrollado.

Estudios más específicos acerca del fenómeno lingüístico en cuestión confirman este orden, si bien con numerosas clarificaciones necesarias. Algunos investigadores han avanzado propuestas de categorización de las lenguas romances según las funciones desarrolladas por el PC; cada lengua o variedad de lengua se encuentra en un estadio que, a su vez, representa una etapa en el camino evolutivo de la forma compuesta. Presentamos dos estudios, hoy en día considerados tradicionales, de clasificación de las lenguas romances según los ámbitos tempo-aspectuales destinados a las dos formas verbales de PC y PS: Harris (1982) y Squartini y Bertinetto (2000). En ambas investigaciones, hay que tener en cuenta que las variedades de italiano mencionadas (calabrese, siciliano,

variedades septentrionales, friulano y sardo) se refieren a los dialectos “primarios” y no a las variedades regionales de italiano estándar.

La primera de estas dos investigaciones (Harris, 1982) examina la posición del PC en las lenguas romances identificando diferentes estadios evolutivos de un mismo fenómeno: la evolución funcional de la forma compuesta, que se manifiesta en momentos diferentes y en diferentes lenguas. En este camino, el punto de partida es la perífrasis que focaliza el estado resultante de una acción pasada y este primer peldaño existe en todas las lenguas romances desde sus orígenes. Este fenómeno muestra en la mayoría de las lenguas, en mayor o menor medida, la predisposición a ser gramaticalizado con funciones perfectas, es decir, moviendo el foco de la atención a los eventos pasados que presentan relevancia actual, concepto que, además, es fuertemente subjetivo. Una vez que el elemento subjetivo se incorpora en el sistema, es posible que se expanda, sobre todo a nivel hablado, hasta llegar a una severa restricción de la forma simple (Harris, 1982: 61). El autor señala, a nivel sincrónico, cuatro estadios que, como hemos comentado, representan diacrónicamente cuatro etapas de desarrollo del PC.

El primero representa el punto de partida, en el que la forma simple conserva todas las funciones que desempeñaba en el latín vulgar y la construcción compuesta se queda restringida a designar el estado presente, resultante de acciones pasadas y no se emplea nunca para referirse a la acción misma, aunque reciente. El autor localiza este uso de las dos formas verbales en dos dialectos del sur de Italia: el siciliano y el calabrés. En estas variedades, aunque el PC está presente, sus funciones son muy limitadas; la forma simple se emplea para cualquier tipo de evento único, a pesar de ocurrir en un periodo de tiempo aún en desarrollo en el ME; se encuentra, pues, con todos los adverbios referidos al presente, como *hoy*. La forma compuesta se utiliza, en esta área geográfica más que en cualquier otra zona de habla romance, para focalizar la atención precisamente en el estado resultante de la acción pasada, y nunca para poner de relieve la acción misma. Era este, como hemos comentado, el uso original de la construcción perifrástica resultativa en el latín vulgar.

El segundo estadio introduce una primera y tenue evolución del PC. En este estadio, la forma simple sigue manteniendo muchas de las funciones que poseía en el latín vulgar, incluyendo las referencias al pasado reciente y a situaciones acaecidas en un lapso de tiempo aún en desarrollo. La forma compuesta, por su parte, expresa los valores semánticos de perfecto que, sin embargo, atañen solo a circunstancias muy específicas y

aspectualmente marcadas, es decir, aquellas situaciones que, si bien tienen su punto de inicio en el pasado, muestran una fuerte relevancia presente. Se trata de eventos enmarcados en un lapso de tiempo que incluye el presente y que, además, se presentan como durativos. No es suficiente, pues, que la oración en PC contenga un adverbio de referencia temporal presente (*hoy*); es necesario que se manifiesten características aspectuales de continuatividad o iteratividad. El autor adscribe a este estadio las lenguas gallega y portuguesa y algunas variedades de español americano⁹⁴.

En el tercer estadio, el uso del PS está restringido a las solas funciones de pretérito y el PC, además de desempeñar los valores descritos en los estadios uno y dos, asume las funciones arquetípicas del perfecto, con particular énfasis en la temporalidad y en las que el requisito de la relevancia presente es esencial. Se encuentran en esta etapa evolutiva las áreas hispanohablantes, a excepción de las insertadas en el segundo estadio, aunque, como veremos más detalladamente en 3.4, con profundas diferencias internas.

En el cuarto y último estadio, siempre según Harris 1982, el uso del PS está limitado a los contextos formales, con la tendencia a desaparecer casi por completo. La forma compuesta suma a las funciones descritas en los estadios previos también los usos denominados perfectivos o aorísticos. En las variedades de este estadio, la oposición semántica entre las dos formas verbales está a punto de neutralizarse nuevamente, ya que el PC se encarga de los dos significados de perfecto y perfectivo, exactamente como hacía la forma sintética en el latín clásico. Pertenecen a este estadio evolutivo la lengua francesa estándar, la variedades italianas del norte y el rumano.

En su estudio, Squartini y Bertinetto (2000) avanzan una reconsideración detallada de los cuatro estadios evolutivos de Harris proponiendo, para la expansión funcional diacrónica del PC, la denominación de *deriva aorística*. Señalamos aquí solo algunos puntos salientes del estudio y que difieren de la propuesta de Harris. Otros puntos se detallarán en 3.3 y 3.4. Según Squartini y Bertinetto, muchas lenguas o variedades citadas en su momento por Harris están enfrentando un ulterior desplazamiento en el camino aorístico, moviéndose hacia el estadio siguiente.

⁹⁴ Como veremos en 3.4, sin embargo, no es conveniente insertar las tres lenguas en el mismo estadio, pues presentan características diferentes: el portugués y el gallego, por ejemplo, presentan restricciones accionales y aceptan el uso de la forma compuesta solo con verbos continuativos o iterativos; rechazan, sin embargo, las situaciones continuativas negadas o la lectura cardinal de los eventos, además de la interpretación resultativa. La variedad americana de español a las que se refiere Harris, es decir, la mexicana, en cambio, acepta estas lecturas (Gutiérrez Araus, 2001; Moreno de Alba, 1993 y 2006).

Por lo que se refiere al primer estadio, existen evidencias, en el uso del PC en siciliano y calabrés actuales, que demuestran su empleo como pasado experiencial y, por esta razón, podrían considerarse usos perfectos del segundo estadio: “although a past perfective situation is normally expressed by a SP, even with regard to recent events, the CP in these varieties has already moved forward in the alleged process of grammaticalization” (Squartini y Bertinetto, 2000: 407). Los investigadores no están en contra de la clasificación propuesta por Harris, simplemente ven en estas variedades italianas una ulterior expansión del PC, con la cual esta forma verbal está experimentando una evolución en el camino de la gramaticalización hacia la siguiente etapa. Con esta hipótesis los autores afirman que no existen lenguas romances contemporáneas en las que el PC exprese un valor resultativo puro y que se puedan insertar, por lo tanto, en el primer estadio de Harris (Squartini y Bertinetto, 2000: 407).

En lo que concierne al segundo estadio, los dos autores no solo insertan aquí al calabrés y al siciliano, sino que también reconocen que las lenguas incluidas en este estadio por Harris se encuentran en niveles muy diferentes de gramaticalización del PC. El portugués y el gallego ocupan posiciones más conservadoras, ya que, en estas lenguas, la forma compuesta se emplea únicamente para referirse a situaciones durativas, que surgen en el pasado y siguen hasta el momento de la enunciación y nunca para referirse a los eventos pasados puros, ni recientes ni experienciales, a menos que sean iterados. La variedad americana de español⁹⁵, en cambio, presenta usos del PC más innovadores y podría estar experimentando incluso un ulterior desarrollo. En esta variedad, además de en situaciones continuativas e iterativas, la forma compuesta, contrariamente al portugués, se puede emplear para los no-eventos, es decir, para designar eventos individuales negados. Se han encontrado, además, ocurrencias de PC en contextos no durativos, para referirse a situaciones puramente perfectivas, aunque los estudiosos italianos afirman que las investigaciones al respecto adscriben estos casos a frases con marcas afectivas o a registros formales y literarios, a menudo influidas por la norma peninsular.

Además de estas puntualizaciones, los autores afirman que, si se consideran los cuatro estadios como una “escalada aspectual” (2000: 418) del PC desde un significado básicamente estativo de resultatividad pura del primer estadio, pasando por la naturaleza

⁹⁵ Los autores toman como ejemplo prototípico el español de México.

híbrida entre aspecto perfectivo e imperfectivo del segundo, hasta llegar al estado puramente perfectivo del tercer y cuarto estadio, entonces la situación del portugués representa un camino divergente. En esta lengua, en la pugna entre las dos formas verbales de PS y PC ha salido ganando el primero y, por ello, la lengua mencionada se aparta de la supuesta deriva aorística del PC.

Squartini y Bertinotto, pues, ofrecen una interpretación alternativa a la de Harris por lo que se refiere al segundo estadio: según ellos, este estadio no representa una etapa intermedia en el camino de la gramaticalización del PC, sino un desarrollo independiente en que las características accionales del verbo se encuentran en primer plano e imponen restricciones a su uso en la forma compuesta del pretérito perfecto.

Finalmente, en lo tocante a los últimos dos estadios, los autores afirman que la noción de relevancia presente ofrecida por Harris, y por él considerada el criterio de elección y utilización del PC a partir del tercer estadio, es un concepto muy vago y difícil de averiguar. Prefieren considerar los estadios tres y cuatro como un único *continuum* en que las lenguas están dispuestas de manera escalar, desde un mínimo hasta un máximo en términos de proximidad a una deriva aorística. En este “macroestadio”, las lenguas están dispuestas de esta manera:

español > italiano estándar > francés > italiano del norte, variedades regionales francesas,

donde el español representaría la variedad más conservadora en el uso del PC y las variedades de italiano del norte y de francés regional figuran como las que habrían ido más lejos en el proceso de aoristización de la forma compuesta y en las que la forma simple no existe como alternativa morfológica posible, aunque, como ellos mismos afirman, esta formulación en bruto necesita un análisis mucho más detallado, pues cada lengua o variedad presenta microvariación interna debida a diferencias a nivel diatópico y diafásico.

En los apartados siguientes intentaremos ofrecer una visión lo más detallada posible de la oposición PS-PC relacionada con la variación dialectal en la lengua italiana y en el mundo hispanohablante.

3.3 CONTRASTE PS/PC EN LA GEOGRAFÍA DEL ITALIANO

Resumiendo las principales diferencias entre el PS y el PC en italiano expuestas en 3.1, se puede afirmar que la forma compuesta posee el valor aspectual de *compiutezza* y de relevancia del proceso, que es considerado psicológicamente actual en sus efectos

persistentes; las referencias temporales no son necesariamente deícticas y presentan siempre un MR; finalmente, esta forma verbal puede expresar la conclusión indeterminada del proceso, presentando, pues, una acepción inclusiva del ME y un sentido imperfectivo.

Trasladando de manera especular estas tres características al PS, la forma simple presenta la conclusión del proceso con anterioridad respecto al ME; es siempre deíctica y la referencia temporal es específica y no permite usos indeterminados, habituales o similares (Bertinetto, 1991: 99).

Esta oposición representa la “regla normativa” ofrecida por las gramáticas de referencia y se podría reconducir al primer ámbito de oposición ilustrado en 3.1.2.3, es decir, el que atañe a una oposición de tipo aspectual. Es el empleo normalmente reconocido en la variedad toscana⁹⁶ y que Skubic (1965: 87) identifica como la oposición primaria entre los dos pretéritos, ilustrada con el famoso ejemplo: *Questa macchina io l’ho comprata nel 1953 per un milione; due mesi dopo uscí fuori un’altro tipo per sole ottocento mila*. Este ejemplo, como explica el autor, extraído de una conversación oral con un comerciante de la zona de la Toscana oriental, refleja perfectamente la diferencia entre perfecto y aoristo:

Il commerciante mi parlava della sua macchina che possedeva ancora e nella quale si stava seduti. Nonostante la locuzione avverbiale di tempo, il fatto d’averla comprata era meno importante che quello di tenerla ancora. Il fatto, invece, che, dopo due mesi, la fabbrica aveva messo sul mercato un altro tipo, meno caro, era per lui soltanto un’azione avvenuta e terminata nel passato (Skubic, 1965: 87).

Las oposiciones del segundo y tercer ámbito, que ven una ampliación del uso del PC respectivamente a los ámbitos temporales y con características textuales, comunicativas y narrativas, son consideradas “desviaciones” de la norma estándar o movimientos centrípetos del italiano neostándar, a menudo relacionados con las variedades regionales del norte de la península.

Al principio del apartado 3.1.2 señalamos que las categorías tempo-aspectuales asociadas con las dos formas verbales no son cerradas y, en ocasiones, pueden permitir trasvases. Por lo que se refiere a la lengua italiana, los valores de aspecto *compiuto* son asumidos casi exclusivamente por el PC y el empleo del PS es prácticamente excluido en todas las variedades regionales. Al contrario, en la mayoría de las funciones aorísticas “il

⁹⁶ En esta región, sin embargo, se puede apreciar también una variación interna en el uso de las dos formas verbales, que Skubic (1965) ilustra de manera detallada basándose en datos empíricos extraídos de conversaciones orales.

perfetto composto è in grado di svolgere gli stessi compiti del perfetto semplice” (Bertinetto, 1991: 100), como posteriormente muestran los resultados del análisis de Bertinetto y Squartini (1996) que ilustraremos más abajo, y esta es la razón por la cual, en el italiano actual, la forma compuesta está en fuerte expansión y la simple en regresión.

En el capítulo 2 observamos que la distinción funcional y los ámbitos de empleo del PS y del PC varían según las diferentes variedades regionales del italiano y que, aún no disponiendo hoy en día de suficientes datos empíricos sobre la variación geográfica y la microvariación regional del contraste entre las dos formas verbales, las obras de referencia gramatical y las investigaciones en lingüística y sociolingüística mencionan los usos diatópicamente diferentes.

Como ya hemos comentado, es difícil entender la lengua estándar como variedad completamente desprovista de características diatópicas y la variedad que en italiano ha desempeñado el rol de estándar hasta hace unos pocos decenios es el toscano. Así pues, las obras gramaticales, al describir los ámbitos de uso de las formas verbales simple y compuesta, se basan más o menos explícitamente en esta variedad regional.

En Bertinetto (1991: 88-89) se señala que las dos formas verbales “verranno descritte qui soprattutto secondo l’uso dell’italiano parlato in Toscana (e da chi vi si adegua)”, tal y como decidieron los directores de la obra *Grande grammatica italiana di consultazione* (Renzi, Salvi y Cardinaletti, 1988-1995, <https://www.mulino.it/isbn/9788815080882>) para resolver el problema de la variabilidad local de la lengua italiana (Renzi y Salvi, 2015).

Además de esta afirmación, Bertinetto advierte que en el norte de Italia se emplea preferentemente la forma compuesta y en el centro y sur casi exclusivamente la forma simple (1991: 89).

Gambarara (1994), en su estudio ya mencionado en 2.3.1, puntualizando que el corpus analizado carece de datos procedentes del extremo meridional de la península itálica, como Calabria y Sicilia, donde el uso del PS está más vivo, observa que la mayoría de formas simples, si no las únicas, que aparecen en el corpus *LIP (Lessico di frequenza dell’Italiano Parlato)* proceden de la ciudad de Nápoles; contrariamente a lo que en muchas gramáticas se concibe como uso estándar, no se aprecian casi muestras de PS ni en la ciudad de Roma, ni en Florencia. Tampoco se observan, como era de esperar si nos atenemos a lo expuesto por la codificación gramatical, ocurrencias de formas verbales simples en la ciudad de Milán (1994: 184).

En la misma línea, Telmon (2000: 124-125) reconoce, entre los rasgos morfosintácticos de los italianos regionales, la presencia casi exclusiva de la forma compuesta en la zona septentrional y el uso extendido del pretérito perfecto simple en el área meridional. Este reparto geográfico se ha ilustrado con algo más de detalle en Telmon (2016: 306; 310), donde se afirma que está difundido el uso del PC en enunciados que colocan deícticamente un evento en un pasado concluido y lejano del ME en todo el norte, con excepción de la región de Emilia Romagna; en esta zona, aún prevaleciendo la forma compuesta, el PS no resulta tan extraño como en las demás regiones septentrionales. El mismo autor reconoce, además, el predominio de la forma simple sobre la compuesta en la parte norte de Calabria y en las regiones limítrofes de Campania y Basilicata.

Estas observaciones son fácilmente reconducibles a las influencias dialectales sobre la variedad de italiano regional de las diferentes áreas. En todos los dialectos primarios del norte de Italia, como afirma Telmon (2000: 124), la forma simple del pretérito perfecto ha desaparecido desde hace más de un siglo. Si se consultan las obras gramaticales de los dialectos septentrionales, se puede notar que los sistemas verbales ilustrados carecen de esta forma verbal y la analítica es la única forma de pasado y que, en algunas obras, se ofrecen claras menciones a su ausencia. Así pues, en Rohlf (1950: 476) se afirma que los dialectos piamontés, lombardo y veneciano, incluso en el lenguaje escrito, presentan una clara tendencia a emplear la forma compuesta en lugar de la simple. Terracini (1957: 203), en su estudio sobre el dialecto piamontés, comenta que en las hablas dialectales de la ciudad de Turín falta por completo el uso de la forma simple. Por lo que concierne al dialecto genovés, Costa (1993:166) afirma que, a diferencia del italiano, que distingue los pasados entre simple y compuesto, el sistema verbal de este dialecto incluye un solo tipo de pasado, el compuesto. Según Petrucci (1984:68), además, el abandono total de la forma simple en el dialecto genovés es índice de su fidelidad al sistema del latín, que preveía una sola forma verbal de pasado para indicar todos los aspectos que en italiano se corresponden al PC y al PS. Las gramáticas de los dialectos del centro y sur, en cambio, incluyen la forma simple en sus paradigmas verbales. En Pitriè (2001: 76), por ejemplo, además de ilustrarse la conjugación de los verbos tanto en pretérito perfecto simple como en compuesto, se afirma que, en el dialecto siciliano, la forma simple se emplea casi siempre en lugar de la compuesta.

Representando el italiano regional una variedad intermedia entre el dialecto y la lengua estándar, es natural que los italianos regionales del área septentrional presenten una carencia de la forma verbal simple en su modalidad hablada (que es la que tiende a acercarse al dialecto) y la mantengan en parte en las modalidades escritas (que se inclinan hacia un lenguaje estandarizado y literario). Y, viceversa, es normal encontrar usos vivos de la forma simple en los lenguajes hablados de las otras variedades regionales, pues el sustrato dialectal al que recurren para elevar algunos rasgos morfosintácticos dialectales a estándar regional ofrece un uso vivo y frecuente del PS.

Además de ilustrar los diferentes repartos característicos de las zonas septentrionales, centrales y meridionales, muchos autores destacan, cual movimiento morfosintáctico del nuevo italiano estándar, la tendencia panitaliana a la extensión del uso de la forma compuesta y la consecuente y paulatina regresión de la forma simple, tanto en aquellas áreas donde, hasta hace pocos años, estaba vigente la conciencia de la oposición tempo-aspectual entre PS y PC—Toscana (Berruto, 2012: 79)—, como en las variedades del sur, que casi desconocían el uso de la forma compuesta. Excepción de esta tendencia es la variedad hablada en Sicilia, que parece mantener vivo, incluso en su variante más cercana al estándar, el uso de la forma verbal simple (Telmon, 2000: 124-125).

En relación con las características dialectales arriba mencionadas, algunos autores argumentan que esta general expansión del PC se debe a una inclinación por emular las características de las variedades septentrionales por el prestigio del que están gozando actualmente estas regiones, como, entre otros, Telmon (2000: 125).

Si bien la nomenclatura utilizada en la gramática tradicional italiana para referirse al PS y al PC sugiere un criterio basado en la distancia temporal (respectivamente *passato remoto* y *passato prossimo*), y aunque este criterio parece ser una explicación plausible, en algunas ocasiones, para distinguir los diferentes empleos de las dos formas verbales (véase la característica tempo-aspectual de pasado reciente del PC y su vinculación con el día del habla en 3.1.2.2), este criterio es considerado, por muchos autores, demasiado reduccionista con respecto a las miles facetas que la oposición puede presentar (Bertinetto y Squartini, 1996).

Algunas de las posibles explicaciones del fenómeno de expansión de la forma compuesta y de la consecuente reducción en el uso de la forma simple se fundamentan en el criterio morfológico de la supuesta regularidad del PC (Berretta, 1992), hipótesis, sin

embargo, desmentida por los datos estadísticos extraídos del corpus *LIP* en el estudio de Gambarara (1994), que detecta, incluso, un porcentaje levemente mayor de empleo de PS con verbos irregulares.

Otras ven la expansión del PC en términos de tendencia interlingüística, que involucra no solo al italiano, sino también a la mayoría de los idiomas romances (Telmon, 2000), o tipológica, que acerca la lengua italiana a tipos lingüísticos más difundidos (Grandi, 2019).

Otras investigaciones vinculan este movimiento del PC con el desliz de la nueva variedad estándar del italiano desde el cuadrante superior izquierdo hacia el centro del esquema de la arquitectura del italiano (fig. 1); como hemos visto en el apartado 2.1, esta variedad se está acercando a la oralidad y a una menor formalidad, ampliando también diastráticamente su zona de aceptación. La expansión de la forma compuesta, pues, se relaciona con el habla coloquial, donde, según Berretta (1992), se emplea un sistema temporal que, en comparación con el descrito para el estándar, es reducido y simplificado.

Otros análisis, finalmente, ven el fenómeno de expansión del PC en relación con el nivel diafásico y con estrategias textuales y comunicativas. En el análisis del corpus del italiano hablado (*LIP*), Gambarara (1994), sobre la base de los exiguos porcentajes de aparición del PS y su empleo casi exclusivo con las terceras personas gramaticales, propone explicar dicho fenómeno en relación con razones de carácter comunicativo y textual. La carencia de PS a lo largo de todas las variedades regionales italianas indica, ante todo, una probable estrategia textual, según la cual los géneros de la historia (ya) no se practican de forma oral; en segundo lugar, esta carencia es representativa de una generalización de los usos: no se encuentran formas simples en el lenguaje hablado porque, en las referencias al hablante o al receptor, es decir, en el uso de las primeras y segundas personas, se hace necesario también un anclaje deíctico al momento elocutivo; con estas personas, como demuestran los datos extraídos del corpus *LIP*, se emplea, entre los dos pretéritos perfectos, casi exclusivamente la forma compuesta. No se reproducen, pues, oralmente, usos textuales complejos, a través de los cuales el hablante relacione la narración a su persona o al receptor, pero no a su tiempo de comunicación, universalizando, de aquella manera, el tiempo de la narración con el uso del PS. Según este autor, las formas simples se “evitan” conscientemente en el lenguaje hablado y, en

general, en el “nuevo italiano”, como estrategia para afirmar, precisamente, “che oggi gli italiani possono parlare anche non più come un libro stampato” (Gambarara, 1994: 194).

Esta concepción se relaciona estrictamente con el aumento de la subjetividad señalado por Azpiazu (2019) para las lenguas que basan la oposición PS-PC en criterios comunicativos y textuales. Centineo (1991), del análisis de datos empíricos sobre el empleo de las dos formas verbales en textos narrativos orales, llega a la conclusión de que el PS en la lengua italiana desempeña la función narrativa por excelencia; el empleo extendido del PC, sin embargo, es índice de una estrategia con la que el hablante quiere penetrar dentro de sí mismo, en su subjetividad; el uso del PS, por el contrario, señala la voluntad de salir de esta subjetividad y colocarse en un plano más objetivo y universal (Centineo, 1991: 82).

Si nos alejamos de los usos típicos del lenguaje informal y hablado, sin embargo, encontramos una relativa supervivencia de la forma simple. Gambarara afirma que la lengua italiana, en variedades diferentes de la informal-hablada, mantiene el uso del PS (1994: 193). Bertinetto y Squartini reconocen que las diferencias regionales en la oposición PS-PC son perceptibles sobre todo a nivel oral, pero no necesariamente constatable en el uso escrito, ya que esta modalidad “risente della vischiosità del modelo letterario” (1996: 384). De la misma manera, Serianni (2017) sostiene que el PS está vivo en la lengua cuidada y controlada y es una forma verbal vigente en la escritura. Como hemos comentado en 2.3.1, también los estudios basados en pruebas escritas escolares detectan una presencia importante de esta forma verbal entre los textos producidos por alumnos de todas partes de Italia, incluso los procedentes de zonas donde, en su variedad regional y en la lengua hablada, es una forma inusual (Serianni, 2017: 437).

Anteriormente se han mencionado los estudios de Harris (1982) y Squartini y Bertinetto (2000), que indentifican los estadios de evolución diacrónica de la forma compuesta en las lenguas romances. En el estudio de Harris (1982), las variedades del sur de Italia (específicamente, el calabrés y el siciliano) se reconocen como las más conservadoras en el proceso de deriva aorística de la forma compuesta; el uso que se hace en estas regiones de las formas verbales de PS y PC presenta afinidades con la oposición entre la perífrasis aspectual y la forma sintética del *perfectum* en el latín clásico y vulgar. Bertinetto y Squartini (1996), como se ha explicado en 3.2.2.2, observan usos del PC, en estas dos variedades regionales, que podrían equipararse a estadios más evolucionados en

el camino aorístico de la forma compuesta. Son consideradas, sin embargo, también por estos autores, entre las variedades en que menos se ha expandido la forma verbal compuesta en el ámbito temporal.

Por lo que se refiere a las variedades septentrionales, en cambio, los dos estudiosos concuerdan con Harris (1982) en colocarlas en el último estadio evolutivo. No se hace mención en Harris a otras variedades de Italia; en Squartini y Bertinetto (2000: 415) se afirma que el cuarto y último estadio incluye también el sardo y el friulano, variedades sobre las cuales hemos proporcionado algunas explicaciones en 2.1.

Estas variedades de italiano, pues, emplean la forma compuesta como pasado aorístico puro y en todos los contextos perfectivos; en algunos casos, afirman Squartini y Bertinetto (2000: 416), es la única forma existente, sin importar la distancia temporal de los eventos o su desconexión con el ME. A pesar de esto, es necesario tener en cuenta que estas afirmaciones sobre el uso del PC solo son válidas si se consideran las hablas locales vernáculas, es decir, los dialectos de dicha área geográfica, pues, como hemos comentado en 3.2.2.2, las variedades consideradas por estos autores se refieren a las variedades dialectales y no a los italianos regionales o neoestándares. De hecho, ellos observan que, en el norte de Italia, “where the vernaculars have in most cases entirely lost the SP [...], the local varieties of standard language still present this form” (2000: 416).

El estudio más detallado realizado hasta hoy sobre el reparto tempo-aspectual de las formas de pretérito perfecto simple y compuesto en la geografía del italiano es el ya mencionado análisis de Bertinetto y Squartini (1996), sobre el cual se estructura nuestra investigación empírica por lo que se refiere a la parte dedicada a la lengua italiana. Después de ilustrar los casos prototípicos asociados al uso de una u otra forma verbal, los autores presentan los resultados de un cuestionario formado por una prueba de evocación de 25 enunciados, proporcionados a 110 informantes en cinco áreas geográficas italianas: norte (Bergamo y Padua); centro (Pisa, Roma y Macerata); sur (Nápoles, Lecce, Potenza y Cosenza); Sicilia (Palermo) y Cerdeña (Cagliari).

Para el análisis de los resultados, los 25 enunciados se han agrupado en los dos valores aspectuales de *compiuto* y aorístico, formados, a su vez, por diferentes categorías semánticas: el aspecto *compiuto* incluye los enunciados de inclusividad del ME; los que contienen un complemento adverbial vinculado con un MR; los que presentan una clara relevancia actual y los experienciales. El aspecto aorístico se declina en tres tipos de relatos: personal, impersonal e histórico. Los autores ofrecen los porcentajes obtenidos

en cada categoría y por cada ciudad (1996: 413-415): los enunciados con valor *compiuto*, expresados casi exclusivamente a través de la forma compuesta (95%), presentan una leve inclinación hacia la forma simple en algunas ciudades del centro, sur y Sicilia. En la zona de Cerdeña, el empleo del PC es comparable al uso de esta forma verbal en la zona del norte. En los enunciados con valor de aoristo se han registrado las mayores divergencias: las dos formas verbales ocurren con una frecuencia parecida (54% de PS y 46% de PC); el área geográfica que presenta el menor empleo de la forma compuesta es la zona del sur, que registra poco más del 20% de ocurrencias; en el área central y en Sicilia poco menos de la mitad de los encuestados han empujado el PC; el porcentaje obtenido en Cerdeña, finalmente, es el más alto (70%), superando de unos pocos puntos porcentuales las ciudades del norte.

Con sus resultados, Bertinetto y Squartini han demostrado que, en lo concerniente al aspecto *compiuto*, la tendencia del italiano (por lo menos, en su forma escrita) es uniforme, contrariamente a la opinión ampliamente sostenida de que en la zona meridional se emplearía casi exclusivamente el PS. En los relatos, en cambio, el PS mantiene el rol de forma verbal típica de la narración, con la mayor cumbre en la categoría de los relatos históricos y, entre las zonas analizadas, en las ciudades del sur.

3.4 CONTRASTE PS/PC EN LA GEOGRAFÍA DEL ESPAÑOL

En el caso de la lengua española, los estudios ya mencionados de Harris y Squartini y Bertinetto reconocen una distribución del fenómeno de la oposición PS-PC basada en la tradicional subdivisión geográfica entre español de América y español peninsular, colocados, respectivamente, en los estadios II y III.

La diferencia entre estas dos variedades reside, como ya hemos dicho, en rechazar la primera las lecturas del PC que no presentan características aspectuales de situación durativa, iterativa o resultativa. Los predicados semelfactivos pueden aparecer en PC solo si el evento denotado se repite de manera iterada en un lapso de tiempo que llega al ME. Como ya comentado en 3.2.2.2, esta variedad admite la lectura negada de situaciones que continúan hasta el presente introducidas por *todavía no* pero muestran una preferencia por la forma simple, en cambio, en enunciados en que aparece el adverbial *ya* (Squartini y Bertinetto, 2000: 411). Esta variedad, como se afirma en Harris (1982: 53), no presenta sensibilidad a los rasgos temporales y a la hodiernalidad: los eventos en presente, como

los enmarcados en el *hoy*, aparecen más frecuentemente en PS si la situación es puntual y sin relevancia en el ME.

Esta variedad prototípica del español de América es reconocida, en ambos estudios, en la variedad mexicana; Squartini y Bertinetto (2000: 412) mencionan investigaciones que han resaltado un uso parecido al mexicano en las áreas de las Islas Canarias, Puerto Rico o Buenos Aires, donde, sin embargo, se observa una leve tendencia al empleo del PC también en situaciones de pasado aorístico. En otras variedades americanas, en cambio, algunos análisis han destacado un empleo de las dos formas verbales más parecido al español peninsular, como en Perú, Bolivia, Ecuador y norte de Argentina. Estos estudios remarcan, además, que en toda Hispanoamérica se pueden encontrar usos extendidos del PC en contextos formales debido a la influencia de la norma peninsular.

La oposición PS-PC en la variedad peninsular representa, según Squartini y Bertinetto (2000: 413), un punto de inflexión importante en la deriva aorística: el uso de la forma verbal compuesta en dicha zona geográfica deja de designar solo valores aspectuales de las situaciones denotadas e invade el ámbito temporal, empleándose en todos los contextos de pasado reciente, hodiernal o de presente ampliado. Alarcos (1947) describe el uso del PC en esta variedad de español relacionándolo con características temporales con vinculación con el presente, afirmando, sin embargo, que lo que es considerado presente es una cuestión subjetiva y está fuertemente relacionada con la noción de relevancia.

Los dos autores italianos observan, además, una ulterior expansión del PC a algunos contextos prehodiernales, pero con variación geográfica: citando los resultados del cuestionario de Eurotype, afirman que la ampliación del uso del PC no afecta zonas del sur de España, como Sevilla, donde, incluso, se pueden encontrar ocurrencias de PS en contextos hodiernales (2000: 415).

Sobre la oposición entre las dos formas verbales de pretérito perfecto en español se han realizado numerosos y detallados estudios (Berschin, 1975; Herrera y Medina, 1991; Schwenter, 1994; Serrano, 1994; Kempas, 2005, 2006, 2008; Azpiazu, 2012, 2017a, 2017b). En lo que sigue, ilustraremos dos entre las más recientes y minuciosas investigaciones sobre el reparto geográfico de la oposición PS-PC en el mundo hispanohablante: Azpiazu (2019), basada en Veiga (2014 y 2019). La clasificación de Azpiazu (2019) se tomará como punto referencia en la comparación con el uso en italiano

para el objetivo (1C) (1.1.2). Citaremos, cuando sea pertinente, otros estudios que se han ocupado del tema en las diferentes áreas geográficas.

Los dos autores que acabamos de mencionar aportan importantes novedades a los estudios anteriores, al intentar ofrecer una visión tanto global como detallada y organizar sistemáticamente la situación aparentemente confusa sobre la enorme variación geográfica en el mundo hispanohablante, describiendo de manera pormenorizada los comportamientos de los hablantes de español frente al empleo de la forma compuesta en diferentes situaciones pasadas.

Los contextos de uso de la forma compuesta reconocidos a lo largo de las áreas geográficas de habla hispana por Veiga (2014 y 2019), como ya hemos ilustrado en 3.1, son tres: el uso 1 (eventos continuativos), el uso 2 (eventos terminados próximos) y el uso 3 (eventos prehodiernales aorísticos). Veiga (2014: 155) ofrece tres ejemplos para ilustrar la oposición en los tres usos considerados:

- (1) Sabes perfectamente que siempre me *gustó/ha gustado* así.
- (2) Se te *abrió/ha abierto* la camisa.
- (3) Yo creo que muy poco ha variado desde la época en que *llegó/ha llegado* Pizarro.

Para cada uno de estos usos, el autor individúa las variedades de español que utilizan el PC y las que, en cambio, rechazan su uso, disponiendo solo del PS. Como resultado de este estudio, Veiga propone dos subsistemas de lengua, A y B, divididos cada uno en dos subvariedades (A1, A2, B1 y B2). El subsistema A representa el uso normalizado de la oposición PS-PC, y distingue las dos grandes normas que rigen la lengua española: la peninsular (variedad A1) y la americana, a la que añade la variante canaria, (variedad A2). Las variedades del subsistema A diferencian los contextos de uso de las dos formas verbales y presentan opciones parecidas en los usos 1, donde ambas emplean la forma compuesta, y en el uso 3, donde la forma mayoritaria es la simple. La divergencia sustancial se encuentra en los contextos de pasado reciente (uso 2): según el autor, en la norma peninsular se emplea la forma compuesta; en la americana, en cambio, la forma más frecuente en este contexto es el PS.

El subsistema B presenta dos variedades que, por su comportamiento hacia la oposición PS-PC, se consideran desviaciones de la norma, pero que, por la gran extensión cuantitativa del fenómeno, es necesario tomar en consideración; en ellas la oposición se neutraliza: la variedad B1, que comprende las hablas del noroeste de España y del Río de

la Plata, presenta un uso exclusivo de la forma simple en los tres contextos considerados; la variedad B2, que incluye la zona andina y el noroeste de Argentina, en cambio, anula la oposición a favor de la forma compuesta. Este reparto se resume en la tabla 2:

	SUBSISTEMA A		SUBSISTEMA B	
	Variedad A1	Variedad A2	Variedad B1	Variedad B2
USO 1	<i>He cantado</i>	<i>He cantado</i>	<i>Canté</i>	<i>He cantado</i>
USO 2	<i>He cantado</i>	<i>Canté</i>	<i>Canté</i>	<i>He cantado</i>
USO 3	<i>Canté</i>	<i>Canté</i>	<i>Canté</i>	<i>He cantado</i>
	Variedad normativa peninsular	Variedad normativa americana y canaria	Noroeste de España y Río de la Plata	Zona andina y noroeste de Argentina

Tabla 2. Subsistemas y variedades en el sistema de oposición PS-PC de Veiga (2014: 155)

Azpiazu, en su estudio *La composicionalidad temporal del perfecto compuesto en español. Estudio sincrónico y dialectal* (2019), siguiendo la propuesta de Veiga, sugiere otra clasificación, geográficamente más detallada, de los usos de las dos formas verbales en el mundo hispánico. La autora propone sustituir los usos 1, 2 y 3 de Veiga (2014 y 2019) por los valores del PC denominados P1, P2, P3a y P3b ilustrados en 3.1.2.2 y ofrece ejemplos de la oposición entre PS y PC en estos tres contextos (Azpiazu, 2019: 134):

- (1) Siempre *fue/ha sido* así.
- (2) Aún no *llegó/ha llegado*.
- (3) No te *entendí/he entendido*. ¿Qué *dijiste/has dicho*?
- (4) Hoy *visité/he visitado* a mi abuela en el hospital.
- (5) Ayer *estuve/he estado* estudiando en casa.

Las formas compuestas de los enunciados (1) y (2) se insertan dentro del primer uso, el continuativo, y representan el valor de P1 y P2. El PC en los ejemplos (3) y (4) forman parte del uso 2, denotando ambos enunciados situaciones de pasado reciente, y se corresponden con el valor P3a. Finalmente, el PC en (5) representa el uso 3 o valor P3b.

Azpiazu demuestra, además, que los valores P1, P2, P3a y P3b son cumulativos en las áreas geográficas consideradas: en las variedades donde el uso del PC está más extendido y esta forma verbal se emplea con características temporales, se observa un empleo exclusivo de esta forma también en los contextos más “primitivos”.

La nueva clasificación de Azpiazu (2019), como la de Veiga (2014 y 2019), contempla dos subsistemas, A y B. La autora, sin embargo, enumera seis subvariedades, como se ilustra en la tabla 3: el subsistema A sigue representando las dos variedades “normativas” del español peninsular y americano; el subsistema B, en cambio, pasa de dos

a cuatro subvariedades, considerando por separado el habla del noroeste peninsular, B1a, de la rioplatense, B1b, y el habla popular de Bolivia, B2a, de las de Perú y Ecuador, a las cuales suma también la variedad centro peninsular, B2b. La ulterior subdivisión del subsistema B demuestra que la neutralización de la oposición puede darse en estado puro (como se puede comprobar en la tabla 3, es el caso de B1a y B2a), o presentarse solo como una tendencia en determinadas situaciones comunicativas (B1b en los contextos de uso 1 y B2b en los usos 2 y 3).

La investigadora propone, además, algunos cambios en las variedades incluidas en A1: a la norma peninsular añade las hablas cultas de Perú y Bolivia.

En la tabla 3, Azpiazu señala con el signo /+/ las variedades y los contextos donde el PC es la forma exclusiva o más utilizada, y con el signo /-/ donde, en cambio, la forma compuesta no es frecuente y se emplea, en su lugar, la forma simple.

	SUBSISTEMA A		SUBSISTEMA B			
	Variedad A1	Variedad A2	Variedad B1a	Variedad B1b	Variedad B2a	Variedad B2b
P1	+	+	-	-/+	+	+
P1 + P2	+	+	-	-/+	+	+
P1 + P2 + P3a	+	-	-	-	+	-/+
P1 + P2 + P3a + P3b	-	-	-	-	+	-/+
	Variedad peninsular + hablas cultas de Perú y Bolivia	Variedad americana y canaria	Noroeste de España	Río de la Plata	Habla popular de Bolivia	Perú y Ecuador + variedad centro-peninsular

Tabla 3. Subsistemas y variedades en el sistema de uso del PC según Azpiazu (2019: 204)

Una distinción geográfica parecida, aunque algo menos detallada, se puede encontrar en la *NGLE*. Como hemos ilustrado en 3.1.2.2, las categorías presentadas por la RAE y ASELE (2009) son asimilables a las propuestas por Veiga (2014 y 2019) y Azpiazu (2019). Las explicaciones ofrecidas en la *NGLE* de las respectivas áreas geográficas en que se registra cada función muestran, a grandes rasgos, las mismas divisiones ofrecidas por los dos autores mencionados; así pues, si ordenamos las categorías propuestas en la *Nueva Gramática* e ilustradas en 3.1.2.2 con las respectivas zonas de aparición del fenómeno siguiendo el orden de los usos 1, 2 y 3 de Veiga (2014 y 2019) y los valores P1+P2, P3a y P3b de Azpiazu, se obtendría la siguiente categorización (tabla 4):

ÁREAS GEOGRÁFICAS (NGLE, 2009)	CATEGORÍA DE PC (NGLE, 2009)	USO DEL PC (VEIGA, 2014 y 2019)	VALOR DEL PC (AZPIAZU, 2019)	SUBSISTEMAS
Todas Todas* Todas* Todas	Evidencial resultativo Continuo Continuo con negación Experiencial	USO 1	P1 + P2	A2+A1+B2
Gran parte de España, el Perú, Bolivia, el Paraguay, el noroeste de Argentina y parte de Centroamérica	De hechos recientes De hechos presentados como actuales	USO 2	P1 + P2 + P3a	A1+B2
Bolivia, costa peruana, el Paraguay, noroeste de la Argentina Parte de Centroamérica y el área andina Parte del área andina	Perfectivo de aoristo Evidencial narrativo Evidencial no resultativo	USO 3	P1 + P2 + P3a + P3b	B2

Tabla 4. Clasificación de las variedades según la NGLE (2009) y su equiparación con los usos y los valores del PC de Veiga (2014 y 2019) y Azpiazu (2019) y sus subsistemas

Como se puede notar, las primeras cuatro categorías (7, 2, 3, 1), que asignan al PC solo valores aspectuales (resultativos, continuos y experienciales) y se corresponden al uso 1 y a los valores P1 + P2, se registran en todas las áreas hispanohablantes (*aunque se menciona que, por lo que se refiere a las categorías continuativas, la lectura de situación persistente y abierta a seguir en el futuro es forzada en muchas variedades americanas y menos marcada en el español europeo y en los países de andinos). No se señala, en la NGLE, el uso casi inexistente del PC en las hablas de las zonas noroeste de España y rioplatense (B1) y se asume que estas variedades se comportan como A2.

Los usos del PC que designan situaciones localizadas en un pasado reciente, o presentado como actual, (4 y 5; uso 2 y valor P3a), se registran, según la NGLE, en gran parte de España, en la zona andina, en el noroeste de Argentina y en parte de Centroamérica; estos se corresponden con los subsistemas A1 y B2, donde el uso del PC está más extendido que en el resto de los territorios hispanohablantes. Finalmente, las categorías de aoristo y evidenciales narrativo y no resultativo (9, 6 y 8; uso 3 y valor P3b) se reconocen en las áreas “innovadoras”, es decir, en el área andina y el noroeste de Argentina (B2) (la NGLE incluye, en el uso evidencial narrativo, también algunas zonas de Centroamérica que, en cambio, no se contemplan en Veiga y Azpiazu).

Basándonos en la subdivisión inicial propuesta por Veiga (2014 y 2019) y revisada/modificada después por Azpiazu (2019), ilustraremos a continuación las características de la oposición PS-PC en las seis subvariedades de español. Con la conciencia de que cada estudio utiliza métodos distintos y no todos se basan en la oralidad

y que, por lo tanto, la comparación puede conllevar a una serie de dificultades debidas precisamente a las conclusiones a las que se llega a través de diferentes técnicas de extracción de datos, propondremos una caracterización de la oposición PS-PC a través de un panorama de los estudios realizados en las diferentes áreas geográficas hispanohablantes.

Ofreceremos, de manera del todo convencional, un orden de presentación de las variedades de español basada en la frecuencia de uso del PC, desde las variedades en que está menos generalizado su empleo hasta las que, en cambio, optan por esta forma de manera casi exclusiva. Empezaremos, pues, por las zonas “conservadoras” (variedades B1a y B1b), donde el PC está menos desarrollado y la forma simple es exclusiva o mayoritaria en todos los contextos. Recorreremos, a continuación, la gradual ampliación de los usos y las funciones del PC en las variedades A2 y A1, para terminar con la caracterización de la forma compuesta en las variedades más “innovadoras” (B2b y B2a), donde la forma simple está excluida en casi todos los contextos.

En relación con la modalidad elegida para presentar las variedades de español, nos interesa puntualizar que la elección de este orden no significa que nosotros consideremos que la expansión del sea PC debida solo a factores diacrónicos unidireccionales, como en Harris (1982) y Squartini y Bertinetto (2000). Está claro que el recorrido histórico y la evolución de la forma compuesta confirman la plausibilidad de las explicaciones de carácter diacrónico. Muchos autores, sin embargo, como ya hemos comentado, se oponen al recorrido unidireccional y observan, en algunas variedades de español y de otras lenguas romances, movimientos de expansión y sucesivas marchas atrás en el desarrollo de la forma compuesta. Hemos comentado este aspecto en 3.2 por lo que se refiere al portugués, el gallego, el siciliano y algunas variedades americanas. Algunos estudios, por ejemplo, como se afirma en Octavio de Toledo y Huerta (2021), atribuyen el estado poco desarrollado del PC en Hispanoamérica a las variedades de español de los primeros colonizadores, principalmente procedentes del occidente de la península. El autor, sin embargo, comenta que “cabe hablar más de una regresión del PPC a medida que se conforman las normas locales americanas que del mantenimiento estático un sistema tardomedieval que desconociera los empleos temporalizados” de la forma compuesta (2021: 367). Como hemos comentado en 3.3, además, la preferencia por una sola forma verbal, aunque sea la forma compuesta, es considerada, en algunos estudios, índice de una mayor fidelidad al sistema latino (Petrucci, 1984).

En la presente investigación no avanzaremos opiniones sobre este tema ni está en nuestros objetivos demostrar que una mayor frecuencia del PC se debe únicamente al desarrollo diacrónico de las funciones de esta forma verbal y que, por el contrario, la presencia exclusiva de la forma simple caracteriza las variedades que aún se encuentran en estadios anteriores y que están destinadas, algún día, a avanzar en la escala aorística. Nos atenemos a delinear la situación sincrónica, aunque mantendremos, por necesidades organizativas, las tradicionales denominaciones de “conservadora”⁹⁷ e “innovadora” para las áreas geográficas que, respectivamente, tienden a emplear la forma simple con más frecuencia y aquellas en las que, en cambio, la forma compuesta ha ampliado sus funciones en detrimento del PS. Esta clasificación servirá, además, para proceder a una comparación con las variedades de italiano y avanzar nuestra propuesta concerniente al objetivo (1C).

3.4.1 Las variedades conservadoras (B1a y B1b)

A pesar de las frecuentes y generalizadas observaciones sobre la preferencia hacia la forma simple en el español de América, muchos autores reconocen la zona más conservadora en el habla del área noroeste de la península (subsistema B1a), aunque, lamenta Azpiazu (2017a: 2) suele dedicarse poco espacio a esta variedad en los estudios sobre la oposición PS-PC en el diasistema del español.

El uso arcaizante en la península ibérica se reconoce en hablantes gallegos y asturianos, así como en las provincias del antiguo dialecto leonés (Veiga, 2014: 159). Sobre el criterio de la oposición PS-PC, pues, las isoglosas delimitan un espacio que comprende los territorios de Galicia y Asturias, todo el noroeste de Castilla y León y, a ambos lados de la cordillera cantábrica, la Trasmiera, el norte de Palencia y el noroeste de Burgos (Octavio de Toledo y Huerta, 2021; Alonso Pascua, 2021).

En esta zona de España, debido a las influencias de las lenguas o dialectos autóctonos (gallego y asturiano y leonés), cuyo sistema verbal posee el PC solo como perífrasis aspectual y no como forma verbal temporalizada, la presencia del pretérito perfecto compuesto es notablemente menor que en otros territorios peninsulares (Octavio de Toledo y Huerta, 2021). El área de influjo leonés, sin embargo, ha sido delimitada por Alonso Pascua como una zona de transición, que suaviza “el salto abrupto entre un área

⁹⁷ También llamada “arcaizante” en Azpiazu (2017a) en referencia al español de Galicia.

que solo conoce el significante simple”, es decir, el área en que el español convive con el gallego y el asturiano, y la norma centro-norte peninsular (2021: 16).

La tendencia a no emplear la forma compuesta, además, ha sido señalada también por Nuño Álvarez (1996: 190) en la parte noroeste de Cantabria.

Hemos comentado el caso del gallego en la ilustración de los estadios evolutivos de Harris (1982) y Squartini y Bertinetti (2000), quienes consideran esta lengua, junto con el portugués, representativa del estadio menos evolucionado en la deriva aorística del PC.

En Martínez Álvarez se afirma que el sistema verbal del bable “tiene en común con los romances occidentales la falta de formas compuestas” (1996: 131). Esta autora reconoce, como también se aprecia en los resultados de la investigación empírica de Azpiazu (2017a), que ocurrencias de la forma compuesta en hablantes de esta zona se dan “por castellanismo” (Martínez Álvarez, 1996: 131) y se deben, pues, al intercambio mutuo entre los dos sistemas lingüísticos coexistentes en el área bilingüe de Galicia y, con una situación parecida, también en Asturias y León (Azpiazu, 2017a; Amores, 2021), y que llevan a numerosas y complejas interferencias y a fenómenos de ultracorrección. En la misma línea, Rojo (2004) había mencionado una serie de formas compuestas en enunciados pronunciados por gallegos, afirmando que, al no existir en la lengua gallega la forma compuesta, ocurrencias del PC junto a adverbiales como *ayer* (como en *lo hemos terminado ayer*, Rojo, 2004: 1095) son muestras de un intento de imitación del sistema castellano (es decir, del A1).

En esta zona, como se puede ver en la tabla 3, la forma de pretérito perfecto compuesto no ha llegado a desarrollarse como forma del paradigma temporal (Azpiazu, 2019: 163). El fenómeno de la exclusividad de la forma simple en cualquier contexto pasado es uno de los rasgos morfosintácticos que mayormente identifica a los hablantes de esta zona, sobre todo, en Galicia específicamente, a los que tienen el gallego como lengua materna (Azpiazu, 2019: 164). El gallego muestra, en este aspecto, según Azpiazu (2017a: 4), “el modelo funcional más alejado de todos respecto al español”, que excluye la forma compuesta en los contextos continuativos (P1 y P2), los más característicos del PC en

todas las lenguas romances, y donde son frecuentes construcciones como *¿Aún no acabaste de leer el libro?*⁹⁸ (Veiga, 2014: 158).

Otra área geográfica del subsistema conservador, colocada al lado opuesto del océano Atlántico, es la zona del cono sur americano; en particular, la región rioplatense.

En el caso de Argentina, se detecta un alto grado de microvariación interna en el uso de las dos formas verbales de pretérito perfecto; Gutiérrez Araus (2001) reconoce la mayor discrepancia entre el norte del país, donde se registra un empleo frecuente de la forma compuesta, como se observa en la tabla 2 y como demuestran los resultados de Kempas (2006), y las regiones meridionales y litorales, incluyendo la zona porteña, donde existe una preferencia tajante por el PS.

En esta área, el uso del PS puede considerarse paralelo al que se hace en la zona noroeste de España (Veiga, 2014:160); Azpiazu (2019), sin embargo, avanza la propuesta de separación de estas dos zonas (B1a y B1b) por darse, en la primera, la neutralización en estado puro y por presentar, la segunda, una vacilación a la hora de emplear uno u otra forma verbal en los contextos continuativos (uso 1 de Veiga, 2014; P1+P2 de Azpiazu, 2019). Aunque el PS es susceptible de aparecer casi en cualquier contexto de anterioridad, incluso en lugar de otras formas compuestas, como el pluscuamperfecto, ocurrencias de PC se pueden encontrar, en las hablas de la región rioplatense, cuando las referencias, alejadas de la semelfactividad, poseen carácter indeterminado o asociado a la experiencialidad o a la iteración (Azpiazu, 2019: 165-166).

Se reconoce, en Gutiérrez Araus (2001), que el español de Buenos Aires no presenta nunca la forma compuesta para expresar anterioridad inmediata o con funciones de antepresente, ni tampoco se emplea para enfatizar los momentos culminantes o emotivos de una narración; sin embargo, se usa el PC como forma resultativa con relevancia presente.

En el estudio de Soto (2014), basado en un corpus que comprende la transcripción de 140 entrevistas orales en nueve capitales americanas⁹⁹, Buenos Aires se coloca en la última agrupación de ciudades por presencia de PC cada 1000 palabras, el grupo de baja frecuencia, ocupando el penúltimo lugar en su clasificación. El autor registra, en esta

⁹⁸ La exclusión de la forma compuesta en contextos continuativos negados es un criterio de separación entre el gallego y el portugués, por un lado, y las variedades de español americano representadas en A2, por el otro. Cfr. nota 94.

⁹⁹ Ciudad de México, San Juan de Puerto Rico, San José de Costa Rica, Caracas, Bogotá, Lima, La Paz, Buenos Aires y Santiago de Chile.

ciudad, raros casos de PC que él considera tradicionales y canónicos de las lenguas romance: el resultativo ([...] *en el hospital de niños de San Martín, creo que es, han instalado una computadora para... para hacer estudios médicos, ¿no?. Porque estos animales han perdido kilos en el viaje, se han deshidratado... este... han sufrido [...]*) (Soto, 2014: 137-138); el existencial (*Yo he tenido ocasión de verlos*) (Soto, 2014: 138) y el continuativo (*Esto es porque ha mal llevado el tratamiento*) (Soto, 2014: 139).

Rodríguez Louro, sin embargo, afirma que, en Argentina, en la zona rioplatense, el PC no es el más frecuente en usos continuativos¹⁰⁰, en los que aparece con más facilidad el PS. La autora ofrece ejemplos con el adverbial *siempre* y afirma que, en estos casos, se prefiere la forma simple: *Siempre viví en Buenos Aires, desde que nací* (2010: 13); opina también que el uso del PS es categórico, en el español rioplatense actual, en todos los contextos hodiernos, de pasado reciente, incluso los ubicados en un pasado inmediato y muy próximo al ME, y en la comunicación de *hot news* (Rodríguez Louro, 2012: 231).

Esta investigadora detecta, además, usos frecuentes del PC en contextos formales con las características temporales típicas de la subvariedad A1; relaciona este uso con la adecuación a una norma que es considerada “cult” y la forma compuesta, por lo tanto, se adscribe a un esquema gramatical que, en la percepción de los hablantes del área geográfica en cuestión, prevé la diferenciación entre PS y PC, aunque no se tenga una verdadera conciencia de las reales funciones de una u otra forma verbal. Se puede notar que, aunque no es causa de ultracorrecciones como en el caso de los hablantes gallegos, la variedad A1—es decir, la de la zona central y meridional de España—sigue manteniendo una posición de prestigio lingüístico y representa, a los ojos de los hablantes de otras variedades, un modelo de referencia que, de manera más o menos inconsciente, interfiere en la elección de una u otra forma verbal en otros territorios hispanohablantes.

3.4.2 Las variedades “normativas” (A2 y A1)

En el orden de presentación que proponemos aquí, la variedad A2 ocupa un “escalón más” en la ampliación de las funciones de la forma compuesta. Es esta la variedad denominada “atlántica” en Azpiazu (2019), por agrupar tanto la variante canaria como el español de amplias zonas de América. La autora, sin embargo, a pesar de insertar ambas modalidades en A2, observa que el de Canarias representa un subsistema puente o de

¹⁰⁰ De hecho, el ejemplo ofrecido por Soto (2014) podría interpretarse también como resultativo, aunque no disponemos de las indicaciones ofrecidas por el contexto para avanzar este tipo de afirmación.

transición entre A2 y A1, como ya había observado Moreno de Alba (2006), señalando que el canario se encuentra a medio camino entre el español madrileño y el americano.

De hecho, aunque se tiende, en la variedad canaria, a rechazar el uso del PC en contextos de pasado inmediato (uso 2 y valor P3a), se registran ocurrencias de la forma compuesta asociadas al adverbial *hoy* o en referencias a lapsos temporales de presente ampliado (Azpiazu, 2019: 153). También por lo que se refiere a esta variedad, Azpiazu asocia algunos usos del PC a la relevancia sociolingüística de esta forma verbal: “La conciencia, potenciada en los últimos 60 años por los medios de comunicación, de que el uso autóctono no se corresponde con la norma de prestigio del país, lleva a muchos hablantes canarios a emplear el PC siempre que quieren dotar su habla de mayor formalidad” (2019: 152). En la misma línea, se afirma en Veiga que, en la variedad de cualquier hablante del archipiélago canario, “la interferencia del modelo culto peninsular es un factor que nunca puede soslayarse” (2014: 161).

Las variedades que constituyen la norma americana en el uso de las formas verbales de PS y PC se pueden reconocer por defecto, es decir, en todas aquellas áreas que no pertenecen, en la clasificación de Veiga (2014 y 2019) y Azpiazu (2019), ni a la variedad B1b (la región rioplatense), ni a las variedades B2 (el área andina y el noroeste de Argentina). Se incluyen en esta área, por ejemplo, el español de México, Colombia, Venezuela, las regiones centroamericanas y caribeñas, etc.

En estas variedades, el uso del PC es parecido al ya señalado para la variedad rioplatense, aunque la diferencia reside en que, en el uso 1 o valores P1 + P2, las variedades incluidas en A2 no presentan vacilación, es decir, muestran una preferencia tajante por la forma compuesta.

El PC, de hecho, no es raro en estas variedades americanas, como errónea y superficialmente apuntan algunos estudios; la oposición entre las formas verbales de PS y PC, como se afirma en Lope Blanch (1961) para el español de México, se centra en el aspecto y la diferencia sustancial con el español peninsular se encuentra en la posibilidad, en esta última variedad, de poder expresar eventos de pasado inmediato u hodiernales con la forma compuesta del pretérito perfecto o, dicho de otra manera, en la posibilidad, en las variedades americanas, de expresar con la forma simple situaciones relacionadas con el presente, junto a adverbiales como *hoy* o *ahora* (Moreno de Alba, 1993).

La forma compuesta en el subsistema A2, como evidencia Lope Blanch (1961), designa eventos durativos y reiterados o fenómenos que comienzan en un pasado y

todavía siguen presente. Este autor, pues, pone el énfasis en el carácter durativo (*Este mes he estudiado mucho* = todavía continuo estudiando) o reiterado (*Esto ya lo hemos discutido muchas veces*) de las situaciones designadas por el predicado en PC. Destaca, además, su empleo en las situaciones negadas, con locuciones temporales como *aún no* y *todavía no* y con marcadores temporales que indican un lapso de tiempo que incluye el presente, como *siempre*.

A conclusiones parecidas llegan las investigaciones sobre el español de Puerto Rico (Morales de Walters, 1992) de Venezuela (Bentivoglio y Sedano, 1992), de Colombia (Flórez, 1963) y de Cuba (Montero Cádiz, 2015).

La variedad A1, es decir, la norma peninsular, coincide con la península ibérica a exclusión de la parte noroeste, que se incluye en el subsistema B1a, y de la variedad central, que, como se ve en la tabla 2 y como explicaremos en el siguiente párrafo, es asimilada, según Azpiazu, al subsistema innovador (B2). A las variedades A1 se suman, además, las hablas cultas de Perú y Bolivia (Azpiazu, 2019).

En las hablas de los territorios incluidos en A1, los valores de la forma compuesta suman a P1 + P2 también P3a (Azpiazu, 2019) y los usos se expanden al uso 2 (Veiga, 2014 y 2019). En este subsistema las funciones del PC sobrepasan los límites de la aspectualidad y esta forma verbal se emplea para designar eventos puntuales, únicos y acabados, con la condición de desarrollarse en un pasado reciente. Así pues, “en el subsistema A1, el uso del PC en contexto de pasado inmediato es prácticamente sistemático; lo es algo menos en el hodiernal y menos aún el prehodiernal” (Azpiazu, 2019: 139) y, en el contexto prehodiernal, la presencia del PC es favorecida, según Azpiazu (2019: 139) por la localización del evento en un arco temporal que incluye el presente, es decir, lo que hemos señalado como presente ampliado. Este contexto, sin embargo, es ambiguo, ya que presenta una tensión entre la noción de distancia temporal y el criterio de inclusión o exclusión del ME en el lapso temporal considerado; la distancia temporal es, a su vez, un concepto sujeto a diferentes interpretaciones, lo que explicaría algunas de las vacilaciones registradas en la península. En caso de falta de indicadores temporales explícitos, un presente ampliado, según Alarcos, es un concepto subjetivo y el hablante puede escoger el PS o el PC “según su sentimiento personal” (1947: 125). Siguiendo esta concepción, también Azpiazu afirma que el uso del “P3 es consecuencia del modo subjetivo en que el hablante interpreta la simultaneidad” (2019: 104) y el presente ampliado es una idea personal: cada hablante puede retroceder a su antojo hacia

el pasado y seguir considerando el lapso de tiempo vinculado con el presente. Sin referencias temporales, además, el PC suele emplearse si el hablante quiere referirse al mismo día del habla; desde el punto de vista del receptor, sin embargo, sería el mismo PC lo que le permitiría una lectura de pasado reciente o de inclusión del ME en el lapso temporal considerado, creando un “argumento de circularidad” (Azpiazu, 2019: 145).

Por lo que se refiere a la extensión geográfica del valor P3a, es necesario puntualizar el caso de Andalucía. Según los resultados de Kempas, “el proceso de gramaticalización del PP¹⁰¹ no ha avanzado con el mismo paso en todas las zonas” de España (Kempas, 2008: 404) y esta región es considerada por el autor como más conservadora con respecto al resto de la península (excepto el noroeste). En su estudio¹⁰², junto con Cantabria (que, de hecho, como hemos visto en 3.4.1, se corresponde en parte al subsistema conservador), Andalucía es la zona donde se registran los porcentajes menores de PC en los contextos de pasado inmediato y hodiernal, y donde, observa el autor, se nota una neta preferencia por la forma simple. La variedad andaluza se comportaría, así, de manera parecida a la de Canarias; de hecho, como aquella, en lo concerniente la oposición PS-PC, es considerada una modalidad intermedia entre el español de Madrid y el de México (DeMello, 1994).

Se extraen, sin embargo, dos tendencias opuestas, una en el área oriental, que incluye Málaga y Granada, donde los patrones lingüísticos parecen adecuarse a los usos normativos del resto del subsistema A1, y otra occidental, que se apoya en la norma sevillana y que muestra disconformidades con la norma peninsular. Montoro del Arco (2017), entrando en el detalle de la variación interna de la región, analiza la presencia del PC en un *corpus* oral del español de Granada y concluye que, en esta ciudad, la oposición PS-PC no presenta diferencias con el uso normativo del subsistema A1.

Otra zona que presenta vacilación entre PS y PC en contextos de pasado reciente es representada por Castilla y León, en las áreas que no forman parte del subsistema B1: como observa Azpiazu (2012), en el habla de Salamanca se pueden encontrar tanto ocurrencias de PS como de PC a la hora de presentar eventos de pasado reciente; la investigadora reconduce los usos de la forma compuesta a dos grandes principios: observa su empleo cuando el hablante está tratando situaciones de ante-presente, es decir, en las

¹⁰¹ El autor indica con esta sigla el Pretérito Perfecto, es decir, nuestro PC.

¹⁰² Kempas (2008) analiza, a través de los resultados de pruebas de evocación, las ocurrencias de PC en Aragón, Andalucía, Cantabria, Madrid, Tolosa, Cataluña y Valencia en contextos de pasado reciente, con adverbios hodiernos (*hace dos minutos, esta mañana y hoy*).

que el anclaje relativo al momento de referencia, que coincide con el ME y desde el cual se contempla el evento, está claro y especificado; registra el uso del PC en contextos de pasado reciente, además, cuando el verbo designa un evento genérico y no especificado, insertado en un lapso de tiempo indefinido. Reconoce, finalmente, otro uso del PC en contextos narrativos, donde aparece, alternándose con el PS, junto a marcadores temporales hodiernales: según la autora, los hablantes salmantinos tienden a vacilar mayormente entre ambas formas verbales en los contextos introducidos por *esta mañana* y se inclinan hacia el PC si los eventos relatados contienen el adverbial *hoy*.

3.4.3 Las variedades innovadoras (B2)

Si en el subsistema conservador la oposición entre PS y PC se neutraliza (de manera más o menos pura) en favor de la forma simple, en las variedades B2 se asiste a una invasión del PC en prácticamente todos los contextos y a la consecuente y parcial desaparición del PS.

En el estudio de Soto (2014) antes mencionado, las nueve capitales en análisis (cfr. nota 99) muestran los empleos aspectuales tradicionales del PC, los individuados en el uso 1. No se registran usos del PC hodiernales o de presente ampliado en la mayoría de estas ciudades, aunque el autor evidencia casos de PC aorístico en La Paz y Lima. En la misma línea, en el estudio de Gutiérrez Araus (2001) se reconoce el uso del PC que la autora denomina resultativo-continuativo en todas las zonas de Hispanoamérica y la función de pasado de anterioridad inmediata solo en La Paz, Lima y el norte de Argentina.

Pertenecen, pues, a B2, en la propuesta de Veiga (2014 y 2019), las hablas del área andina, es decir, de Bolivia, Ecuador, Perú y el noroeste de Argentina, cuyos usos del PS y PC se asimilan a la variedad centro peninsular.

En la clasificación de Azpiazu (2019), el subsistema innovador se declina en dos variedades (B2a y B2b), donde se aprecia un uso exclusivo del PC en B2a, es decir, en el habla popular de Bolivia¹⁰³, y un subsistema menos puro en B2b, (área andina, a excepción del territorio incluido en B2a y de las hablas cultas de Perú y Bolivia, y centro peninsular), en que algunos contextos presentan contaminaciones residuales de la forma simple. A pesar de esto, la misma autora afirma también que, en español, no existen

¹⁰³ La autora reconoce que el caso del noroeste de Argentina, estudiado por Kempas (2006), parece emular al uso del PC en el habla popular de Bolivia (Azpiazu, 2019: 171); por la falta de datos empíricos exhaustivos, sin embargo, no coloca esta variedad en ninguno de los dos subsistemas.

subsistemas totalmente puros, donde la forma simple desaparece por completo, como sería el caso del francés hablado actual (Azpiazu, 2019: 171). Por esta razón, expondremos aquí las variedades del subsistemas sin considerar la antedicha separación, teniendo en cuenta, más bien, las diferencias en los usos del PS y PC en el español de los territorios en las dos orillas del Atlántico.

La lengua hablada en la zona de los Andes se caracteriza por ser una variedad de español que convive en contacto con el quechua y por contar con un número elevado de hablantes bilingües. Entre los diferentes fenómenos que se constatan en esta variedad, se reconoce un empleo robusto de la forma compuesta, uso que se considera innovador por alejarse del uso “canónico”, tanto del resto de Hispanoamérica como de la península, y por acercarse a aquellas variedades romances que se consideran más desarrolladas en el camino aorístico. Estos usos del PC se relacionan, según varios autores, con la evidencialidad, rasgo que en quechua está codificado gramaticalmente en el sistema verbal¹⁰⁴, con la veracidad subjetiva y la responsabilidad que el hablante asume hacia el mensaje que transmite (García Tesoro y Son Jang, 2018: 95). En Azpiazu (2019: §5.3), se discuten los estudios que atribuyen el uso del PC en el área andina a razones pragmáticas y a la intervención de la subjetividad del hablante en las narraciones¹⁰⁵. Estas investigaciones vinculan el empleo de la forma compuesta con la introducción de información nueva, comentarios o evaluaciones de los eventos contados o citas directas.

Otro dato importante que se pone de relieve en García Tesoro y Son Jang (2018) y Azpiazu (2019) es el alcance sociolingüístico del fenómeno: tanto en Perú como en Bolivia, la forma simple tiende a desaparecer en las hablas menos formales, más rurales y en los estratos de la sociedad con menor grado de instrucción; a diferencia del resto de variedades no normativas, pues, en estas zonas es el empleo del PS lo que se relaciona con un registro más formal y los hablantes tienden a emplearlo como intento de reproducir un lenguaje más cercano a una norma. Por este motivo, en la propuesta de Azpiazu (2019), las hablas cultas de Perú y Bolivia se colocan en la variedad A1 y el habla popular de

¹⁰⁴ García Tesoro y Son Jang, sin embargo, en su estudio pretenden demostrar que los usos aorísticos del PC en Perú se deben a “puertas abiertas que la lengua española ya posee” más que a importaciones directas de elementos del quechua (2018: 117). A pesar de las pruebas que estas investigadoras ofrecen, sin embargo, por los datos cualitativos y cuantitativos recogidos en las zonas de contacto lingüístico no se puede negar una correlación entre el fenómeno en cuestión y el influjo de la lengua autóctona.

¹⁰⁵ La autora reconoce, además, un uso peculiar en Ecuador, que se relaciona con un uso imperfectivo del PC que pasa a expresar ya no anterioridad primaria, sino simultaneidad (véase Azpiazu, 2019: 200, fórmula (72)). Ella lo denomina “uso dislocado del PC”, en que los vectores cambian de posición y añaden un valor extratemporal.

Bolivia, donde se detecta el fenómeno de desaparición del PS cuantitativamente más extendido, en una subvariedad separada del resto.

Por lo que atañe al español centro peninsular, esta variedad se reconoce, junto con las anteriormente expuestas, entre las más innovadoras en el uso del PC. Aquí, sin embargo, las razones se apoyan en los planos temporal y pragmático, más que evidencial. Los estudios realizados por Kempas (2006) demuestran un uso frecuente del PC en situaciones aorísticas prehodiernales en el español de una amplia zona central de la península; estos usos son explicables, según Azpiazu (2019), “a partir de la extensión de los valores del pasado prehodiernal dentro del presente ampliado que A1 admite naturalmente, e implica solo un paso funcional más” (Azpiazu, 2019: 172). En esta zona el PC indica eventos semelfactivos, localizados en un punto concreto de la línea temporal y sin ninguna relación con el ME. En este proceso de aoristización del PC, sin embargo, según la autora, no se pierde el vector de simultaneidad al origen e intervienen intenciones pragmáticas y necesidades retóricas: el hablante emplea el PC para trasladar los eventos narrados al plano de la actualidad, conferir relevancia a los hechos, dinamizar la narración y dotarla de dramatismo e intriga. Son estas, pues, estrategias libremente elegidas por el hablante; en esta variedad, de hecho, el PS no desaparece, sino que “se emplea el PC cuando [...] no se quiere emplear el PS, pudiendo hacerse”¹⁰⁶ (Azpiazu, 2019: 179). También en el habla de este territorio, la mayor frecuencia de PC y, consecuentemente, el estadio más avanzado de deriva aorística, parecen experimentarse en los registros menos formales, en las variantes coloquiales y en los empleos menos cuidados de la lengua.

¹⁰⁶ Es interesante una comparación con la afirmación de Gambarara (1994) referida a la expansión del uso del PC en el italiano hablado, expuesta en 3.3 y que volvemos a escribir aquí:

oggi, nel momento in cui il termine italiano che fino a ieri designava una sola varietà tipicamente formale-scritta, incomincia a designare un complesso di varietà tra le quali ce n'è anche finalmente una informale-parlata, non deve meravigliarci che una fra queste si caratterizzi rispetto ad altre per l'assenza di passato remoto. Assenza da non interpretare necessariamente come una perdita in senso diacronico. [...] le forme di passato remoto vengono evitate almeno in parte deliberatamente, proprio ad affermare che oggi gli italiani possono parlare anche non più come un libro stampato (Gambarara, 1994: 193,194).

CAPÍTULO 4 – METODOLOGÍA

Los propósitos de esta investigación son de naturaleza heterogénea y abarcan un amplio abanico de campos de análisis, relacionados con diversas disciplinas lingüísticas o afines, en el contexto de dos lenguas diferentes: español e italiano.

Como se explica en el capítulo 1, el primer objetivo se interroga sobre los usos de las formas verbales de PS y PC en italiano y las actitudes lingüísticas de los hablantes itálofonos frente a su lengua materna; el segundo se propone ofrecer una respuesta a cuáles son las posturas de los profesionales de la enseñanza de ELE acerca de la dicotomía prescriptivo-descriptivo en la pluralidad de normas del español y cómo llevan a clase el contraste entre los dos pretéritos perfectos. Estos dos primeros objetivos se relacionan con el tercero y pueden ser considerados propedéuticos a él: ambos contribuyen a la delineación de las características de la interlengua de los aprendientes itálofonos de español, en el empleo de las dos formas verbales del PS y PC, y están vinculados a la influencia de su uso en la lengua materna y a la repercusión de las normas vehiculadas en las escuelas, como dos agentes lingüísticos fuertemente presentes en la interlengua.

En relación con los tres objetivos, podemos subdividir el análisis en tres bloques analíticos.

El primer bloque, que analiza los fenómenos lingüísticos en cuestión desde su variación diatópica en la lengua materna, adopta técnicas y estrategias de las investigaciones en lingüística descriptiva, sociolingüística, geolingüística y dialectología.

Para un lingüista, describir un fenómeno no comporta solo atribuirle un significado, sino interpretarlo según un modelo teórico preseleccionado y clasificarlo según criterios lógicos (Turchetta, 2000). En nuestro análisis, nos servimos de estos presupuestos para delinear la oposición de las dos formas verbales de PS y PC en el italiano general y común, que tomamos como modelo de referencia, para, precisamente, describir la situación actual de dicho contraste.

El estudio, sin embargo, avanza más allá de la mera descripción global del fenómeno lingüístico en la lengua italiana, ahondando en las diferencias que presentan los diferentes sistemas lingüísticos que componen la comunidad de habla en su variación diatópica. En esta fase, la investigación comparte algunos principios con la sociolingüística, la geolingüística y la dialectología. La primera se ocupa, entre otras cosas, de observar y analizar el conjunto de las variaciones verificables en un muestreo seleccionado

(Turchetta, 2000); nuestro análisis, de hecho, compara tres variedades de italiano en una muestra de población reducida (4.1.2); aunque los fenómenos sociológicos no se tratan de manera profunda y no constituyen el eje central del presente estudio, veremos que algunas características sociológicas están implicadas. En esta primera parte de la investigación, el criterio esencial es la colocación geográfica de los fenómenos lingüísticos en cuestión; de ahí que intervenga la segunda disciplina mencionada, la geolingüística, que estudia la extensión en el espacio y la distribución geográfica de los fenómenos lingüísticos en diferentes variedades locales, regionales o dialectales de un grupo lingüístico (Enciclopedia online Treccani¹⁰⁷), y la tercera, la dialectología, la cual analiza la variación detectable dentro de una comunidad lingüística en términos de proximidad o distancia de una variedad con respecto a una lengua de referencia, la cual aúna los rasgos comunes y compartidos por todos los hablantes del territorio (Turchetta, 2000). Esta disciplina está a menudo relacionada con el estudio de la variación lingüística respecto a variables geográficas y/o diastráticas y normalmente asociada a la consideración de las variedades como no estándares en contraposición a la lengua estándar (Britain, 2013). Nuestra investigación, dejando a un lado las cuestiones lingüísticas relacionadas con las variedades diastráticas, se concentra en las variedades diatópicas del italiano, considerándolas un valor añadido y una riqueza lingüística. Se analiza, pues, la “distancia” de la variación en el uso de las formas verbales de PS y PC con respecto a la lengua general, tomando como discriminante principal el dato de la procedencia geográfica.

La segunda parte es de corte más íntimo y personal, pues atañe a las cuestiones ideológicas de conciencia de la norma (en la lengua extranjera) y a las actitudes lingüísticas individuales de los profesores de español como lengua extranjera y de los autores de manuales de ELE¹⁰⁸. En esta sección, sin embargo, estas consideraciones subjetivas se insertan dentro del ámbito escolar y se relacionan con la enseñanza del idioma extranjero. En esta parte, pues, la metodología apela a las técnicas de investigación en el campo de la educación lingüística y de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La tercera parte combina las primeras dos con el fin de proponer un análisis de los factores que concurren en la construcción de la interlengua por lo que concierne al uso

¹⁰⁷ Disponible en www.treccani.it/enciclopedia/geolinguitica/ (consultado en enero de 2021).

¹⁰⁸ Algunos estudios que han profundizado en los conceptos de conocimiento lingüístico introspectivo del hablante, actitudes, seguridad y conciencia lingüística son Kabatek (1997) y Azpiazu (2017a).

del PS y PC. En este análisis se recurre a las técnicas de investigación en el ámbito de la lingüística contrastiva y a las estrategias de enseñanza de lenguas afines y de aprendizaje de lenguas extranjeras.

La variedad de disciplinas implicadas supone la aplicación de múltiples estrategias de extracción de datos y técnicas de análisis, para lograr con detalle los objetivos propuestos.

Tales estrategias se pueden aunar en dos macrogrupos: la encuesta y el análisis de manuales didácticos, ambos subdivididos en múltiples secciones, cada una concebida con diferentes técnicas y para diferentes objetivos.

A través de ambos instrumentos se pretende ofrecer una descripción del fenómeno del uso del PS y PC en la lengua materna y en la interlengua de los aprendices italianos; por la muestra reducida considerada en el estudio, la descripción se puede considerar más de tipo cualitativo que cuantitativo.

Más allá de las cuestiones relacionadas con el tamaño de la muestra, sin embargo, si consideramos el tipo de datos recolectados a través de las herramientas empleadas, se puede observar que los resultados propuestos se basan en datos de carácter tanto cuantitativo como cualitativo.

Los primeros, tradicionalmente considerados los únicos datos confiables, válidos y ciertos, se relacionan con el concepto de medición: la investigación cuantitativa intenta asignar números a los fenómenos estudiados o reproducir numéricamente las relaciones que se dan entre los objetos y los fenómenos (Cerdea, 1993) y, con ello, elaborar resultados objetivos y cuantificables, utilizando las ciencias matemáticas y la estadística (Cerdea, 1993; Hancock *et al.*, 2007).

Los datos cualitativos ofrecen información sobre la calidad o las cualidades de un pensamiento, sentimiento, comportamiento o fenómeno (Campoy *et al.*, 2015), que no se pueden expresar adecuadamente en números y no permiten ejecutar operaciones matemáticas entre sí (Hancock *et al.*, 2007). De esta manera, las investigaciones cualitativas han recibido, hasta hace poco tiempo, numerosas críticas, por la presunta escasez de precisión y falta de objetividad; estas técnicas han sido etiquetadas de “dudosa cientificidad” pues, según las críticas, se basan más en la capacidad de observación e interpretación del investigador que en procedimientos científicos verificables (Cerdea, 1993: 49).

A pesar de esto, en los últimos años se han empezado a reconocer las ventajas proporcionadas por este tipo de investigación y los trabajos basados en datos cualitativos

han empezado a proliferar. Entre los beneficios reconocidos a este tipo de datos se incluyen una mayor profundidad de comprensión de los fenómenos estudiados, una mayor flexibilidad para adaptarse a múltiples matices de las situaciones analizadas y la capacidad de abordar problemas complejos en el estudio de creencias, motivaciones y actitudes (Campoy *et al*, 2015).

Según Cerda, la cantidad y la calidad constituyen dos categorías inseparables, pues reflejan aspectos importantes de la realidad objetiva y compleja (1993:46).

Por esta razón, y porque el triple eje metodológico necesita este doble tratamiento, hemos decidido apelar a ambas técnicas en la presente investigación: si, en ocasiones, medir “cuánto” (aunque sea dentro del muestreo elegido) puede ser necesario para mostrar la frecuencia o la extensión geográfica de un fenómeno lingüístico o para calcular su relación de dependencia con distintas variables, en otras, resulta más conveniente y adecuado recaudar información y reflexiones personales sobre las motivaciones profundas de los comportamientos lingüísticos.

4.1 DESCRIPCIÓN EMPÍRICA Y TÉCNICAS DE EXTRACCIÓN DE DATOS EN LA ENCUESTA

4.1.1 *Los medios*

La encuesta es una técnica investigativa de recolección de datos en una muestra de población numerosa y dispersa (Cerda, 1993).

En el presente estudio, la encuesta efectuada a la muestra de población se ha realizado a través del instrumento del cuestionario en línea, suministrado a los informantes a través de la herramienta del *Formulario* de Google a lo largo del año 2020.

Este método de investigación se basa en la secuenciación de preguntas fijas, que prevé una serie de respuestas abiertas o cerradas, según el formato de las preguntas (Turchetta, 2000). Aunque es ampliamente utilizado en sociología, resulta, bajo muchos aspectos, muy útil también para los fines investigadores en las disciplinas lingüísticas.

Las ventajas ofrecidas por el cuestionario en línea dirigido a una muestra de población son muchas: permite, ante todo, obtener resultados en tiempos reducidos y a bajos costos; por su gran alcance, además, puede llegar fácilmente a territorios geográficamente lejanos, evitando el desplazamiento del investigador que, en esta época histórica adversa, hubiera sido irrealizable. La estrategia de recurrir a la herramienta de Internet ofrece ulteriores beneficios: deja libre elección de espacio y tiempo a los entrevistados, que

pueden decidir autónomamente dónde y cuándo realizar la encuesta, disminuyendo el riesgo de respuestas no fidedignas, derivadas de la imposición de la compilación en un momento establecido, y garantizando el anonimato. Esto minimiza, además, la intrusión del entrevistador en el proceso de realización del cuestionario (Torbias, 2010).

La modalidad en línea ayuda también al investigador en la fase de codificación de los resultados, ya que, por un lado, asegura la preservación de los datos y, por el otro, permite su almacenamiento de manera ágil y rápida.

En este apartado se presentan los dos cuestionarios (anexo 1) proporcionados a dos grupos de informantes: docentes italianos de español en escuelas secundarias (cuestionario A) y alumnos, aprendientes de español, en las mismas escuelas (cuestionario B).

Para la construcción de los ítems de los dos cuestionarios, como hemos observado, se han utilizado múltiples formatos; cada uno presenta ventajas e inconvenientes, por tal razón se ha considerado beneficioso utilizar un conjunto de todos estos, según los fines propuestos. Se emplean, pues, preguntas cerradas (o semi-cerradas), abiertas y pruebas de evocación.

Las preguntas cerradas se utilizan, normalmente, para obtener datos objetivos (edad, sexo, etc.) (Zammuner, 1998); son fáciles de responder, recopilar, clasificar y analizar; pueden asociarse ágilmente a valores numerales o nominales y facilitan cálculos y operaciones estadísticas. A pesar de esto, a veces proporcionan una información limitada y abarcan aspectos restringidos (Torbias, 2010). Por lo tanto, se ha considerado oportuno complementarlas con preguntas abiertas que, si bien son más difíciles de tabular y organizar, ofrecen respuestas más ricas, espontáneas, libres y profundas. Este formato se emplea para obtener información más subjetiva, que solo el entrevistado conoce; por esta razón se usa para averiguar datos sobre creencias, actitudes, opiniones, conciencia y conocimientos de hechos lingüísticos, etc. (Zammuner, 1998). En la observación de hábitos lingüísticos, las preguntas abiertas ofrecen, como veremos más adelante, la posibilidad de examinar los elementos de la lengua objeto de análisis en su contexto lingüístico y estudiar su funcionalidad pragmática y textual.

Las pruebas de evocación, a diferencia de las preguntas cerradas, exigen la elaboración, por parte del entrevistado, de un dato término (en nuestro caso, la conjugación de un verbo) no directamente dado, sino solamente sugerido; de esta manera

el sujeto es más libre de contestar y no recibe la influencia de las respuestas propuestas como en el caso de las preguntas cerradas de elección múltiple. Este formato, además, ofrece la posibilidad de guiar el contexto lingüístico en la dirección que interesa al investigador. Estas pruebas presentan, al igual que las preguntas cerradas y al contrario que las abiertas, la ventaja de la facilidad de almacenamiento y recopilación de los datos.

Cada uno de los cuestionarios se compone de secciones diferentes. En ambos, la primera parte tiene el propósito de recaudar información personal sobre el docente o alumno a través de preguntas cerradas o semi-cerradas. Se utiliza este formato porque aquí interesa obtener una información sociolingüística precisa y objetiva sobre algunos aspectos de sus vidas y carreras. La información personal, por un lado, averigua datos sobre la institución escolar a la que pertenecen los sujetos entrevistados (tipo de escuela, manuales de español utilizados, otras lenguas extranjeras estudiadas y años de estudio del español, para los alumnos), por el otro, tiene el objetivo de trazar un perfil dialectológico del sujeto, con preguntas sobre la ciudad de nacimiento, la ciudad de residencia actual y el nivel de conocimiento del dialecto local.

En el cuestionario proporcionado a los docentes también se recauda información acerca de sus trayectorias formativas en la lengua española, averiguando si han transcurrido algún tiempo en un país hispanófono y en qué zona, para luego contrastar este dato con el uso que hacen de las dos formas verbales de PS y PC y su concepción de la norma.

A ambos grupos se les proporcionan, en la segunda y tercera parte de los dos cuestionarios, dos secciones con diferentes ítems, con el fin de obtener información lingüística sobre el uso de las dos formas de pretérito perfecto en el idioma materno y en la lengua extranjera. Se utilizan, en estas dos partes, pruebas de evocación (cuestionario A), unidas a preguntas abiertas (cuestionario B), descritas respectivamente en 4.1.1.1 y 4.1.1.2.

La cuarta y última parte de ambos cuestionarios recoge información sobre la percepción de la norma en la lengua materna (cuestionario B) y en la lengua extranjera (cuestionario A). En el formato de esta parte se alternan preguntas abiertas y cerradas (de elección múltiple). Se detallan las preguntas de estas dos últimas partes en 4.1.1.3 y 4.1.1.4.

4.1.1.1 Presentación de los ítems en italiano y español del cuestionario A

Por lo que concierne al cuestionario A, dirigido a los docentes italianos de español en escuelas secundarias italianas, la segunda parte se refiere al uso de los tiempos pasados en italiano y la tercera al empleo de tales tiempos en la lengua de enseñanza. Ambas secciones se componen de pruebas de evocación, donde los ítems se han construido *ad hoc* para el logro de los objetivos propuestos¹⁰⁹.

Los 16 enunciados de los que se componen ambas partes, pues, carecen de uno o más verbos, que se presentan en forma infinitiva; la tarea de los entrevistados ha sido conjugarlos con el tiempo y modo que les resultara más espontáneo, con la recomendación, en el caso de duda, de colocar siempre los eventos en el pasado.

Los enunciados propuestos, privados de sus verbos, presentan situaciones susceptibles de ser ubicadas en un tiempo pasado y tienen el propósito de evocar en el encuestado la activación de una de las dos formas del pretérito perfecto, dos formas del paradigma verbal del italiano que, como hemos ilustrado, presentan diferencias funcionales y que entran en competición en la expresión de situaciones deícticamente pasadas (Squartini, 2015).

En las instrucciones, sin embargo, no se explicitan los propósitos del cuestionario y las formas verbales objeto de estudio, para que el conocimiento de estos no condicionara las respuestas. Por esta razón, algunos enunciados se han completado con verbos conjugados a otros tiempos y modos que, sin embargo, no serán calculados en el cómputo total de las ocurrencias. Se han observado, por tanto, solo las respuestas en PS o PC, a las que se han atribuido respectivamente los valores 1 y 0 a la hora de insertar los datos en los programas de cálculo descritos a continuación en el capítulo 4.1.3.

Los ítems en italiano de la segunda parte y los en español de la tercera parte del cuestionario A presentan una correspondencia biunívoca entre sí: cada enunciado en italiano posee un equivalente en español (y viceversa), que delinea una situación parecida en un lapso temporal similar. Esto permite una fácil comparación de las frecuencias de uso en las dos lenguas. Los enunciados, sin embargo, se han propuesto a los docentes de forma aleatoria, para que no fuera demasiado evidente la conexión entre los ítems de las

¹⁰⁹ Agradezco al profesor Squartini y sus trabajos con el profesor Bertinetto, *La distribuzione del Perfetto Semplice e del Perfetto Composto nelle diverse varietà dell'italiano* (1996) y *The simple and compound past in Romance languages* (2000), por las sugerencias y las pistas necesarias para la construcción de los ítems.

dos lenguas y que la correspondencia no influyera en las elecciones de los tiempos verbales.

Cada enunciado es representativo de una de las funciones contenidas en las categorías de aspecto aoristo y *compiuto* propuestas por Bertinetto (1991) y descritas en el capítulo 3.1.2. Se han construido, pues, asignando a cada uno de ellos una etiqueta, correspondiente a un valor tempo-aspectual dentro de las dos categorías.

Las categorías de aoristo y *compiuto*, sin embargo, no representan dos sectores netamente separados: se trata, más bien, de un *continuum* que va desde la aoristicidad pura hasta el aspecto *compiuto*, abarcando varias situaciones con valores temporales, aspectuales, textuales y discursivos diferentes (tabla 5). En el cálculo de las frecuencias, sin embargo, y para los fines que nos interesan, se considerarán también como categorías separadas.

ASPECTO	VALOR TEMPO-ASPECTUAL	
	ÍTEMS EN ITALIANO	ÍTEMS EN ESPAÑOL
AORÍSTICO	AORISTICIDAD PURA	
	7. Antonio [PARTIRE] con il primo treno del mattino, all'alba del 13 aprile di <u>50 anni fa</u> .	3. Luis [LLEGAR] a casa muy asustado aquella tarde de verano <u>de 1936</u> .
	3ª PERSONA – RELEVANCIA PRESENTE	
	10. Leonardo Da Vinci [ESSERE] il più grande genio <u>del Rinascimento italiano</u> .	13. Cervantes [SER] la máxima figura de la literatura española <u>del siglo XVI</u> .
	1ª PERSONA – DIFERENTES DISTANCIAS TEMPORALES	
	15. Ricordi quando <u>nel 2002</u> noi [ANDARE] insieme a sciare in Svizzera? [DIVERTIRSI] molto, anche se [NEVICARE] tutta la settimana.	16. -¿Dónde [IR] en <u>2005</u> ? -¡A Inglaterra! Me lo [PASAR] muy bien, aunque [TRABAJAR] toda la semana.
	11. Lo <u>scorso campionato</u> la mia squadra [PERDERE] la partita 2 – 0.	11. <u>Hace seis meses</u> yo [LLEGAR] segundo en la maratón de Berlín.
	14. <u>Ieri</u> io e mia sorella [ANDARE] a fare la spesa <u>nel nuovo centro commerciale</u> .	14. <u>Ayer</u> no [IR] a trabajar porque estaba enfermo.
EXPERIENCIALIDAD-ITERATIVIDAD EN LAPSO DE TIEMPO CONCLUIDO		
1. Conosci il professor Rossi? -Sì, <u>quando frequentavo l'università</u> [INCONTRARLO] un paio di volte ad alcune conferenze.	15. -¿Cómo se llama el nuevo vecino? -No sé, [VERLO] varias veces <u>mientras hacía la mudanza</u> , pero no sé su nombre.	
COMPIUTO	PREHODIERNAL – DEIXIS	
	5. <u>Questi</u> pantaloni [COMPRARLI] <u>ieri</u> da Zara.	2. <u>Estos</u> zapatos me los [REGALAR] <u>ayer</u> Carlos para mi cumpleaños.
	RESULTATIVIDAD	
	2. Non so chi [ROMPERE] questo vaso, ma lo scoprirò.	9. Oye María, ¿sabes quién [PREPARAR] una tortilla tan rica?
	INCLUSIVIDAD	
	4. <u>Da quando conosco quel ristorante</u> , sempre [FESTEGGIARE] lì il mio compleanno.	6. <u>Desde que vivo en Berlín</u> , siempre [HACER] la compra en aquel supermercado.
EXPERIENCIALIDAD HASTA EL ME		

8. -Tua sorella [ANDARE] <u>mai</u> all'estero? -Sì, [ANDARE] <u>varie volte</u> in Francia e anche qualche volta in America.	10. -¿Tú [IR] a visitar Londres <u>alguna vez</u> ? -Sí, [ESTAR] allí <u>un par de veces</u> .
ADVERBIALES ORIENTADOS AL ME	
9. -Ti sono simpatici i nuovi vicini? -Non lo so, non [CONOSCERLI] <u>ancora</u> .	8. -¿Cómo es el nuevo profesor? -No sé, <u>todavía no</u> [VERLO].
12. Questo film [VEDERLO] <u>già</u> l'anno scorso.	5. Este libro <u>ya</u> [LEERLO] <u>el mes pasado</u> .
HOT NEWS	
16. Sai l'ultima? Lucia [TORNARE] e stasera cenará con noi!	4. ¿Sabes quién está aquí? María, [VOLVER] de su viaje en Marruecos y mañana cenará con nosotros.
PASADO RECIENTE: INMEDIATO -HODIERNAL-PRESENTE AMPLIADO	
3. -Sai dov'è Maria? -Sì, [VEDERLA] <u>due minuti fa</u> nel cortile.	1. -¡Tengo que hablar con José, pero no sé dónde está! -Está en casa, [LLEGAR] <u>hace un rato</u> .
6. <u>Stamattina</u> [SVEGLIARSI] tardissimo.	7. <u>Esta mañana</u> [DESAYUNAR] en el bar de mi amigo Manuel.
13. <u>Quest'anno</u> noi non [ANDARE] in vacanza perché non avevamo abbastanza soldi da parte.	12. Mis padres no [IR] a ver la exposición de Picasso <u>este verano</u> porque tenían mucho trabajo.

Tabla 5. Valores y correspondencias de los ítems en italiano y en español del cuestionario A

Los enunciados de aspecto aorístico, pues, presentan diferentes grados de aoristicidad, en una especie de *continuum* que va desde la aoristicidad pura al aspecto *compiuto*.

Los enunciados 7/3¹¹⁰ presentan una acción concluida en un lapso de tiempo acabado y lejano del ME (*50 anni fa/de 1936*); además de estas características aspectuales y temporales, manifiestan algunos importantes rasgos textuales: se trata de una narración en tercera persona, donde está ausente un MR, colocada en la esfera del “mundo narrado” y con la etiqueta de aoristicidad pura, en el extremo superior del *continuum*.

Los enunciados 10/13 describen una situación impersonal y ubicada en un tiempo muy lejano del ME (*del Rinascimento/del siglo XVI*). Se trata, sin embargo, de una aserción con una fuerte relevancia actual, que representa un tipo de verdad universal. Podemos considerar la relevancia actual un primer rasgo, que se ha insertado en el *continuum* aorístico, para acercar psicológicamente los enunciados al valor *compiuto*.

En los ítems 15/16, 11/11 y 14/14 se incluyen ulteriores características que pueden aumentar la relevancia de los eventos relatados y pueden acercarlos al aspecto *compiuto*: son relatos en primera persona que presentan colocaciones temporales progresivamente más cercanas al ME (*nel 2002/en 2005; lo scorso campionato/hace seis meses; ieri/ayar*). A la hora de pronunciar estos enunciados el hablante se ve implicado personalmente en algunas experiencias de vida que, por muy ficticias que puedan resultar por ser construidas artificialmente por el investigador, representan situaciones medianamente

¹¹⁰ En la explicación de los enunciados los números se refieren, si no se especifica, el primero al italiano y el segundo al español.

normales y rutinarias. En estas situaciones, pues, además del paso desde la tercera a la primera persona, aumenta la implicación psicológica y la relevancia actual de lo narrado.

Los enunciados 15/16, además, representan una secuencia narrativa, formada por tres oraciones. Se ha decidido incluir, en las dos lenguas, un ítem de este tipo para poder analizar la distribución de las dos formas verbales en una secuencia narrativa, donde los primeros dos verbos (15a *andare*, 15b *divertirsi*/16a *ir*; 16b *pasar*) concurren a la construcción de los “eventos memorables” de la experiencia, mientras los verbos en 15c (*nevicare*) y en 16c (*trabajar*) ilustran solo hechos contingentes, en segundo plano y que funcionan como trasfondo a los primeros dos.

Finalmente, con los enunciados 1/15, situados en última posición en el contexto aorístico, se presenta una situación experiencial, iterada, pero concluida dentro de un lapso de tiempo pasado y terminado.

Los enunciados 5/2 se consideran de transición del aspecto aorístico al aspecto *compiuto*: por un lado, muestran las características de aoristicidad de la acción designada, que se presenta como terminada en un tiempo acabado (*ieri/ayer*); por el otro, los deícticos *questi* y *estos* a principio de frase aluden a una objeto presente en el *hic et nunc* de los hablantes y funciona como referencia al ME.

La segunda categoría aspectual incluye enunciados con diferentes valores, que cubren un amplio abanico de funciones.

El par 2/9 presenta una situación aspectualmente resultativa: en ambos escenarios, los verbos expresan la telicidad de la acción, a pesar de ser no durativo el primero (*rompere*) y durativo el segundo (*preparar*); en los dos enunciados, además, se enfatiza la importancia y la actualidad del resultado de un evento pasado sin localizarlo en un punto concreto en la línea del tiempo.

Los ítems 4/6 presentan la característica de inclusividad del ME con la expresión *desde X tiempo*. En estos dos enunciados se hace hincapié en la iteratividad y la habitualidad de las acciones designadas por los verbos *festeggiare* y *hacer la compra* que llegan e incluyen el momento presente.

Los enunciados 8/10 son experienciales; a diferencia de los ítems 1/15, incluidos en la categoría de aspecto aorístico, la experiencialidad aquí se extiende hasta el ME, englobándolo, y es susceptible de seguir más allá de este, en el futuro.

Los dos pares 9/8 y 12/5 incluyen adverbiales orientados al ME. Los ítems 9/8 presentan una situación continuativa negada (a través de los adverbiales *ancora/todavía no*), que llega hasta el momento presente y puede continuar en el futuro. Los números 12/5 muestran una estructura parecida al par 5/2: las acciones de *vedere il film* y de *leer el libro* son acabadas y también el lapso de tiempo en que se han desarrollado es terminado; sin embargo, los dos enunciados presentan tanto los déicticos *questo* y *este* a principio de frase, como los adverbiales *già* y *ya*, que amplían la función de anclaje al momento de la enunciación.

Los enunciados 16/4 comunican una noticia fresca. En estas situaciones las acciones son terminadas; el lapso de tiempo transcurrido no se explicita, pero se da a entender que se coloca en un pasado muy próximo al ME. La finalización de estas acciones en un momento inmediatamente anterior al momento presente confiere relevancia tanto a los hechos contados como a las consecuencias de ellos; se refieren más bien a una condición que deriva de un evento pasado próximo que, por la brevedad del lapso de tiempo transcurrido, permanece en el ME y puede seguir hacia el futuro.

Finalmente, los tres pares de enunciados de pasado reciente presentan diferentes marcas temporales hodiernas o de presente ampliado. Los enunciados 3/1 se refieren a situaciones muy recientes, localizadas en la línea temporal con los complementos temporales *due minuti fa* y *hace un rato*. Los enunciados 6/7 designan una situación terminada, acaecida en el mismo día del habla (*stamattina* y *esta mañana*). Para terminar, los ítems 13/12 se refieren a lapsos temporales que aún no han acabado e incluyen el momento presente (*quest'anno* y *este verano*).

4.1.1.2 Presentación de los ítems en italiano del cuestionario B

Por lo que concierne al cuestionario dirigido a los alumnos (cuestionario B), en la segunda sección se proponen los enunciados para el análisis de la oposición PS-PC en español y en la tercera parte los ítems en italiano. Se ha elegido invertir el orden de aparición de las dos lenguas para que la compilación fuera lo más simple y fluida posible: para un aprendiz, de hecho, la tarea de conjugar los verbos en la lengua extranjera supone un esfuerzo mental bastante importante. Los cuestionarios tienen que construirse teniendo siempre en cuenta de los factores que pueden influir negativamente en la atención y en la memoria de los sujetos (Trobia, 2010); por esta razón, se quería evitar que el alumno llegara cansado a la tercera parte y que, después de haber rellenado las primeras dos, se

tuviese que enfrentar a tal esfuerzo. La presentación de los ítems en italiano antes que los en español, además, podría influir mayormente en la interferencia lingüística.

Presentamos, por lo tanto, a los alumnos, como segunda parte, los mismos ítems en español propuestos a los docentes en el cuestionario A.

Por lo que se refiere a la parte en italiano, se ha decidido proporcionar a los alumnos, para analizar los diferentes usos de las dos formas verbales de PS y PC, una serie de preguntas abiertas. Esta decisión se ha tomado por dos razones principales. La primera se relaciona con el rol de los alumnos y el contexto en el que se les ha propuesto la encuesta: se ha llegado a ellos a través de sus profesores, los cuales, después de ser contactados por la investigadora, han sugerido la compilación del cuestionario a sus estudiantes. Tratándose de un contexto escolar, y dada la implicación de sus profesores, los alumnos podrían presentar la tendencia a considerar las actividades propuestas como exámenes y asociarlas a algún tipo de evaluación. Por esta razón, no se quería presentar un cuestionario que se asemejara a un test, pues los ítems de evocación son ampliamente utilizados por los docentes de lenguas en pruebas escritas y los alumnos tienden a vincularlos a la dicotomía correcto-incorrecto. Se pretendía, pues, evitar el mecanismo por el cual el alumno, influido por estos factores, buscara la respuesta “gramaticalmente correcta” en lugar de sentirse libre de utilizar las formas verbales de manera más espontánea. Para obviar este problema, por lo tanto, se ha considerado más apropiado, tratándose de su lengua materna, el empleo de preguntas abiertas que, de alguna manera, pudieran crear en el estudiante una actitud espontánea a la hora de responder.

Una segunda razón por la que se ha optado por el formato abierto son las múltiples posibilidades de análisis que estas respuestas ofrecen a la investigación. Algunas de las respuestas son breves y su resultado no difiere mucho del que se puede obtener de un ítem de evocación o, en otras, se nota la actitud reacia del alumno en la incongruencia y falta de adecuación. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones se aprecia el sentido de libertad del alumno y su gana de expresarse y contar libre y detalladamente los relatos solicitados, ofreciendo útil material de estudio. Las respuestas libres de extensión más amplia, de hecho, además de dar información acerca de la forma verbal utilizada en un determinado contexto temporal o aspectual, proporcionan datos sobre los valores textuales y pragmáticos asociados al PS y PC y sobre su distribución en la secuenciación narrativa, rasgos que no se pueden medir a través de pruebas de evocación.

Los verbos utilizados, además, no se imponen como en las pruebas de evocación, sino son los mismos alumnos quienes seleccionan los que mejor se adecuan a ser empleados para contar las anécdotas elegidas como respuestas. De esta manera, las respuestas abiertas permiten también relacionar los usos del PS y PC con el significado semántico y las características accionales de los verbos libremente escogidos, análisis que, sin embargo, no se enfrenta en el presente estudio y que podría representar una línea de investigación futura.

Estos principios no se han aplicado a la parte en lengua española por la simple razón que la mayoría de ellos poseen un nivel entre principiante e intermedio y llevan pocos años estudiando español; en estas fases del aprendizaje, pues, la producción de textos escritos, por muy breves que sean, puede resultar una tarea demasiado compleja y se correría el riesgo de obtener datos inanalizables.

Los ítems de la tercera parte del cuestionario B se han construido teniendo en cuenta algunos criterios fundamentales. La mayoría de los enunciados invitan a los alumnos a contar algunas experiencias de sus vidas; todos incluyen algún tipo de marcador temporal o un adverbial, que ayudan a colocar las respuestas en contextos temporales determinados; no contienen, sin embargo, ningún verbo en la forma de PS o PC ya que, si se presentara una de estas formas en la pregunta, se estaría pilotando el uso de la misma forma en las respuestas (por ejemplo, la primera pregunta no podría ser del tipo *¿Qué hiciste ayer?* sino *Cuéntame tu día de ayer*).

Tratándose de respuestas abiertas, se ha reducido el número de los ítems 16 a 8. De estos, 6 presentan una colocación temporal en un pasado aorístico y 2 en un lapso de tiempo hodiernal y de presente ampliado.

Se ha decidido centrar el análisis de este cuestionario en la categoría aorística a la luz de los resultados del cuestionario A, realizado unos meses antes. Dada la imposibilidad de proporcionar 16 *ítems* de respuesta abierta que representaran fielmente las 16 etiquetas propuestas en el cuestionario A, por razonables motivaciones de extensión y tiempo que hubiera requerido su compilación, la criba de los ítems ha encauzado la atención hacia la categoría aspectual que ha demostrado mayor variación y vacilación en el reparto de la formas verbales de PS y PC.

Hay que tener en cuenta, además, la dificultad de construir estímulos que induzcan al entrevistado a utilizar, en respuestas abiertas, las formas verbales de PS o PC en contextos de aspecto *compiuto* que no sean los hodiernales, sin utilizar estas formas en los *inputs*.

Las respuestas abiertas, sin embargo, son un instrumento del cual se puede recaudar un caudal de información variada: por esta razón no faltan, a lo largo de los relatos proporcionados por los alumnos, ocasiones en que las formas verbales utilizadas se insertan en la categoría de aspecto *compiuto*, asumiendo, por ejemplo, valores resultativos, experienciales o a través del empleo de adverbiales orientados al ME.

Los 8 ítems propuestos a los alumnos en la tercera parte del cuestionario B para el análisis de la distribución de las dos formas verbales en italiano (tabla 6) siguen una gradación parecida a la adoptada por los enunciados en español de la segunda parte (y por los enunciados de la segunda y tercera parte del cuestionario A). De esta manera, aquí también se crea una correspondencia entre los ítems en italiano de la tercera parte del cuestionario B y algunos de los enunciados en español de la segunda parte del mismo cuestionario.

Se ofrecen, por ello, dos situaciones de aoristicidad pura y cuatro *inputs* que progresivamente se acercan al ME o a la relevancia psicológica; finalmente se proponen dos situaciones hodiernales con dos diferentes marcas temporales.

ASPECTO	VALOR TEMPO-ASPECTUAL	
	ÍTEMS EN ITALIANO	ÍTEMS EN ESPAÑOL
AORÍSTICO	AORISTICIDAD PURA	
	3. Ricordi come finisce la favola di Cappuccetto Rosso? Continua il racconto in poche righe. "Cappuccetto: «Ehi nonna, che orecchie grandi hai». «Per sentirti meglio». «Ehi nonna, che occhi grandi hai». «Per vederti meglio». «Ehi nonna, che mani grandi hai». «Per afferrarti meglio»..."	
	4. (Completa a tuo piacimento le seguenti frasi:) A. Era il <u>1960</u> . In un piccolo paese alle pendici del monte Santa Cruz la vita scorreva tranquilla, ma un giorno...	3. Luis [LLEGAR] a casa muy asustado aquella tarde de verano <u>de 1936</u> .
	RELEVANCIA PRESENTE	
	4. B <u>L'11 settembre 2001</u> due aerei americani...	13. Cervantes [SER] la máxima figura de la literatura española <u>del siglo XVI</u> .
	1ª PERSONA – DIFERENTES DISTANCIAS TEMPORALES	
2. Racconta in 4 o 5 righe un episodio divertente, commovente o interessante <u>della tua infanzia</u>	16. -¿Dónde [IR] en <u>2005</u> ? -¡A Inglaterra! Me lo [PASAR] muy bien, aunque [TRABAJAR] toda la semana.	
4. C " <u>Il mese scorso</u> , a causa della diffusione del Coronavirus,..."	11. <u>Hace seis meses</u> yo [LLEGAR] segundo en la maratón de Berlín.	
1. Racconta in 2 o 3 righe la tua giornata di ieri	14. <u>Aver no</u> [IR] a trabajar porque estaba enfermo.	
COMPIUTO	PASADO RECIENTE -HODIERNAL/PRESENTE AMPLIADO	
	4. D " <u>Quest'anno</u> ..."	12. Mis padres no [IR] a ver la exposición de Picasso <u>este verano</u> porque tenían mucho trabajo.
	4. E " <u>Oggi</u> ..."	7. <u>Esta mañana</u> [DESAYUNAR] en el bar de mi amigo Manuel.

Tabla 6. Valores de los ítems en italiano y correspondencia con los ítems en español del cuestionario B

Los dos ítems de aoristicidad pura 3 y 4A representan respectivamente un parte de un conocido cuento infantil y un enunciado que reproduce el íncipit de un texto narrativo. El primero, como rasgo característico de este tipo de cuentos, carece de una localización temporal: los cuentos infantiles, por antonomasia, se desarrollan en una colocación espacio-temporal indefinida e imprecisa. Este *input* no posee otras características que las textuales. El segundo presenta una localización temporal lejana del ME (*il 1960*) y el rasgo de narración en tercera persona. El número 4A en el análisis de los resultados, se asocia al enunciado 3 de la segunda parte del mismo cuestionario B, para la comparación entre la lengua materna y la lengua extranjera.

El ítem 4B representa una situación aorística, desarrollada en un tiempo acabado (*2001*), que, sin embargo, añade el rasgo de relevancia actual, que lo acerca al aspecto *compiuto* en el *continuum* aorístico. Este contexto se relaciona, en el análisis final, con el enunciado 13 en español. Aunque el ítem en italiano presenta una colocación temporal más reciente que la situación denotada en el enunciado en español (*siglo XVI*), lo que se quiere analizar a través de estos dos ítems es la repercusión, en el uso del PS y PC, de hechos pasados con fuerte relevancia, eventos resonantes o que representan verdades universales. Además, hay que tener en cuenta que los alumnos adolescentes no han vivido el acontecimiento presentado en el ítem en italiano, pues o no habían nacido o eran recién nacidos; para ellos, el evento de las Torres Gemelas no es una experiencia vivida en primera persona como podría serlo para una persona adulta. Esto evita que entren en juego las implicaciones personales.

Las tres colocaciones temporales con diferentes distancias del ME de los ítems 2, 4C y 1 representan un ulterior acercamiento al aspecto *compiuto* por la implicación del sujeto en las experiencias contadas. El número 2 no se ubica en un momento preciso del pasado, pero hace referencia a un episodio de la infancia; este ítem se pone en comparación con el número 16 de los enunciados en español.

El 4C, acercándose temporalmente al ME y añadiendo una fuerte relevancia psicológica, localiza el evento en el mes pasado; el uso de las formas verbales en este contexto se compara con el uso del PS o PC en español del enunciado 11.

Para terminar, en el número 1 se les pide a los alumnos que cuenten su día de ayer. Se relaciona, pues, con el enunciado 14 de la parte en español.

Los dos ítems de aspecto *compiuto* colocan los eventos en dos esferas de pasado reciente, una hodiernal (4E: *oggi*) y la otra de presente ampliado (4D: *quest'anno*) y se relacionan, respectivamente, con los enunciados 7 y 12 de la parte de español.

4.1.1.3 Presentación de los ítems de reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A

La cuarta y última parte del cuestionario dirigido a los docentes se ha construido con el propósito de averiguar su percepción y su consideración de la norma lingüística del español y activar una reflexión metalingüística con respecto al contraste entre las dos formas verbales en la lengua de enseñanza, así como una pequeña evaluación del manual utilizado en clase específicamente en los apartados dedicados a este argumento gramatical.

La información se recauda a través de cinco preguntas abiertas. El formato de las preguntas abiertas, como se ha explicado, es el que mejor se adecua para recoger información de este tipo, donde está implicada la sensibilidad del sujeto y su conciencia lingüística, sus opiniones, motivaciones y actitudes.

Las primeras dos preguntas (1) y (2) sugieren una reflexión acerca del mecanismo mental implicado en la discriminación de las dos formas verbales en la lengua española y sobre su postura hacia la importancia de los marcadores temporales:

- (1) Nel contesto di un uso spontaneo della lingua, come effettua la distinzione tra le forme verbali *canté* e *he cantado* in spagnolo?
- (2) Ritene che la presenza di marcatori di tempo (avverbi e simili) sia di fondamentale importanza nella scelta tra le due forme verbali?

Tratándose de profesionales de la lengua, con una larga trayectoria formativa en el estudio de la lengua española, los profesores pueden ofrecer información importante acerca de su uso espontáneo de las dos formas verbales en la lengua de enseñanza. De las respuestas abiertas a estas dos primeras preguntas, por un lado, se demuestra cómo aplican los docentes la norma lingüística aprendida e interiorizada con los años, por el otro, pueden emerger convicciones personales acerca de su concepción de la norma estándar y de la praxis lingüística.

Las preguntas (3) y (4) recogen opiniones sobre la adecuación de las explicaciones incluidas en los manuales con la percepción personal del docente. Se les pide, pues, su

acuerdo o desacuerdo con el contenido de los manuales y la posible complementación de este con material adicional.

- (3) Il libro di testo adottato fornisce altre spiegazioni oltre a quelle puramente legate alla collocazione temporale dell'evento? Se sì, quali?
- (4) È d'accordo con il modo in cui viene spiegato questo argomento nel manuale didattico o integra la spiegazione con materiale aggiuntivo? Che ulteriori spiegazioni fornisce o vorrebbe fornire agli alunni?

La última pregunta (5) averigua la consideración de los profesores acerca de la existencia y vigencia de variedades lingüísticas en el mundo hispanohablante y su opinión sobre la presunta validez de una única norma prescriptiva. Esta pregunta fundamental estará en la base de muchos puntos de análisis de la segunda parte de este estudio.

- (5) Crede che ci sia una variazione linguistica nella geografia del mondo ispanico o esiste una sola norma (in senso prescrittivo) che regge l'uso delle forme verbali *canté e he cantado*?

Por obvias razones, no se propone una reflexión metalingüística acerca de la lengua extranjera a los alumnos. Ante todo porque, para responder al segundo objetivo de nuestra investigación, lo que necesitamos averiguar es qué norma y qué tipo de explicaciones los docentes llevan al aula. Otra razón reside en el nivel de conocimiento del español de los alumnos entrevistados, que no permite realizar reflexiones de tal calado ni avanzar evaluaciones acerca de los métodos utilizados en sus manuales de ELE. Además, a la primera pregunta los alumnos no podrían responder de otra manera sino la simple aplicación de la regla enseñada, ya que aún no tienen un sistema de elaboración propio de la lengua objeto de estudio.

4.1.1.4 Presentación de los ítems de reflexión metalingüística del cuestionario B

A los alumnos se les presenta, en la cuarta parte del cuestionario, una reflexión metalingüística acerca del uso del PS y PC en la lengua materna. Se ha decidido efectuar este tipo de análisis para reforzar los resultados de las pruebas de evocación en italiano de los dos cuestionarios y que representan la respuesta al primer objetivo, es decir, para delinear mejor las características del reparto de las dos formas verbales en el italiano general y en relación con las diferentes variedades geográficas. Si la prueba de evocación de la segunda sección del cuestionario A y las preguntas abiertas de la tercera parte del

cuestionario B son fundamentales para estudiar empíricamente los comportamientos lingüísticos espontáneos de los usuarios de la lengua, esta última sección del cuestionario B nos informa sobre su conciencia lingüística y sus percepciones de los fenómenos lingüísticos en acto en su comunidad de habla.

Nos ha parecido oportuno proponer este tipo de análisis solo a los alumnos, sustituyendo la última parte del cuestionario A con una reflexión sobre la lengua materna, con la convicción que de ellos saldrían respuestas más espontáneas y naturales¹¹¹. Los profesores, por su formación lingüística, estarían sin duda condicionados por sus conocimientos de las estructuras y del funcionamiento de las lenguas y llevados, por tanto, a ofrecer respuestas basadas en saberes académicos y en posibles prejuicios normativos.

En esta sección se hace explícito el propósito de estudiar las dos formas verbales del pretérito perfecto; por esta razón el cuestionario ha sido construido de manera que el paso de una sección a otra presupusiera la desaparición de la primera, sin la posibilidad de volver atrás; la reflexión metalingüística se ha colocado, pues, en última posición; esto sirve para evitar que, después de un análisis razonado sobre el uso de las dos formas verbales en cuestión, el alumno vuelva a las secciones precedentes para corregir algunas respuestas.

Por las mismas razones que ya hemos explicado, se proporcionan, en esta sección, preguntas cerradas y abiertas¹¹².

Las primeras dos preguntas contienen ambos formatos: se trata de dos preguntas de respuesta múltiple en las que el alumno está llamado a decidir entre dos enunciados, uno con verbo en PS y otro en PC; además de la elección múltiple, se le pide al entrevistado que intente ofrecer una explicación de las diferencias existentes, en su parecer, entre los dos enunciados:

- (1) Quali di questi due enunciati useresti spontaneamente? Prova poi a spiegare qual è secondo te la differenza tra i due.
 - a. I dinosauri si estinsero milioni di anni fa
 - b. I dinosauri si sono estinti milioni di anni fa

¹¹¹ Para la redacción de la parte de reflexión metalingüística, nos hemos inspirado en el estudio de Amores Sierra (2021), sobre la percepción y la valoración, en la lengua española, del uso del PC, en estudiantes de un instituto de León

¹¹² Algunas de estas preguntas se basan en el estudio de Kempas (2006), realizado para comparar actitudes lingüísticas en España y en Santiago del Estero (Argentina), adaptadas al contexto lingüístico del que se ocupa la presente investigación. Otras, se basan en Squartini (2015).

Differenza:

(2) Quali di questi due enunciati useresti spontaneamente? Prova poi a spiegare qual è secondo te la differenza tra i due.

a. Paolo ha sempre amato Alice

b. Paolo amò sempre Alice

Differenza:

Las situaciones propuestas en estas dos primeras preguntas ofrecen varias interpretaciones temporales y aspectuales, según la forma verbal que se emplee.

La situación descrita en (1) se refiere, sin duda alguna, a un evento acaecido en un punto del pasado muy lejano del ME; la acción de extinguirse de los dinosaurios representa una situación acabada, cuyos resultados, sin embargo, son actualmente relevantes y persisten en la actualidad. Emplear, pues, una forma simple, significa hacer hincapié en la plenitud y globalidad de la acción y visualizar el instante final del desarrollo de la extinción; el uso de la forma compuesta, en cambio, resalta las consecuencias persistentes del evento.

El enunciado (2) se refiere a un hecho continuativo, cuyo carácter imperfectivo es enfatizado por la presencia del adverbial *sempre*. Este contexto carece de una localización temporal precisa; de esta manera, será la misma forma verbal que nos dará información acerca de la conclusión o no conclusión del evento: en (2b), en que se utiliza un PS, el lapso de tiempo en que se desarrolla la acción de amar es claramente terminado y la misma acción, pues, tiene que considerarse concluida. El uso del PC en (2a), en cambio, hace que la situación pueda interpretarse como aún vigente en el presente y abierta a poder seguir en el futuro.

En ambas preguntas se quiere averiguar, por un lado, cuál es la opción que el alumno usaría en su lenguaje espontáneo o con qué enunciado se siente más familiarizado; por el otro, se pretende estudiar la percepción y la conciencia de los sujetos acerca de las características aspectuales o temporales atribuidas a cada opción propuesta. Tratándose de preguntas abiertas, la valiosa información proporcionada por estas explicaciones se agrupará y catalogará en categorías para poder analizarse tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

La pregunta número (3) se declina en cinco ítems, donde se muestran cinco enunciados construidos con el PS. Los enunciados se han extrapolado de los ítems de

evocación propuestos en la segunda sección del cuestionario A y presentan varias colocaciones temporales, diversos adverbiales y diferentes características aspectuales y narrativas; en algunos de ellos la forma simple se emplea de manera conforme a las normas generales de la lengua italiana estándar (es decir, según el uso toscano); en otros, se utiliza en contextos con características de aspecto *compiuto* y los enunciados pueden, por lo tanto, percibirse como contrarios a la norma, o como inusuales y poco familiares.

Las respuestas a la pregunta (3) son cerradas y múltiples y requieren la elección de las frecuencias de uso de los enunciados propuestos: siempre, la mayoría de las veces, raramente o nunca:

(3) Indica con che frequenza useresti enunciati come:

A. "Questi pantaloni li comprai ieri da Zara"

- Sempre
- La maggior parte delle volte
- Raramente
- Mai

B. "La settimana scorsa andammo a comprare dei pantaloni nel nuovo centro commerciale"

- Sempre
- La maggior parte delle volte
- Raramente
- Mai

C. "Antonio partì con il primo treno del mattino, all'alba del 13 aprile di 50 anni fa"

- Sempre
- La maggior parte delle volte
- Raramente
- Mai

D. "Questo film lo vidi già l'anno scorso"

- Sempre
- La maggior parte delle volte
- Raramente
- Mai

E. "Quando ero piccolo feci qualche volta la festa di compleanno in quel ristorante"

- Sempre

- La maggior parte delle volte
- Raramente
- Mai

Los cinco ítems presentan situaciones localizadas en un lapso temporal prehodiernal; de todos estos, sin embargo, solo dos pueden considerarse aorísticos, por las conclusión de la acción y la falta de elementos de vinculación al momento presente: los números (3)B y (3)C. Este último, además, es el único aorístico puro, como ya hemos comentado en 5.2.1.2 en referencia al enunciado 7 de la segunda sección del cuestionario A, pues presenta las características textuales de narración en tercera persona. El enunciado (3)B se coloca en un lapso de tiempo prehodiernal; sin embargo, presenta una narración en primera persona que, como se ha comentado, acerca el evento a la relevancia psicológica del sujeto, que se ve implicado en la situación narrada.

Los demás ítems de la pregunta (3), como hemos analizado en 5.2.1.2, poseen características de aspecto *compiuto*: el (3)A se coloca en un pasado prehodiernal, pero presenta un deíctico a principio de frase que funciona como anclaje al ME; el (3)D, además de contener el mismo deíctico a principio de frase, incluye el adverbial *già*; finalmente, el (3)E denota una situación experiencial e iterada, pero confinada dentro de un lapso temporal concluido y lejano del ME.

Las preguntas (4) y (5) pretenden averiguar las ideas y opiniones de los alumnos sobre la relación existente entre el uso del PS y PC y algunas condiciones sociolingüísticas: la (4) pide a los alumnos que asocien un enunciado hodiernal con verbo en PS a una zona geográfica de Italia. Este dato será interesante para averiguar la percepción que tienen los alumnos de las tres áreas consideradas acerca del empleo del PS hodiernal y su relación con alguna variedad diatópica de italiano.

(4) A che parte di Italia attribuisce l'uso della seguente espressione: "Sta mattina feci colazione al bar con mio fratello"? Puoi scegliere più di una opzione.

- Nord
- Centro
- Sud
- Tutta Italia

La pregunta (5) quiere analizar qué relación se crea, en la percepción de los alumnos, entre el uso de las formas simples del pretérito perfecto y las dimensiones extralingüísticas

de la lengua, pidiendo que atribuyan al enunciado propuesto en PS algunas características diatópicas, diastráticas, diafásicas, diacrónicas y diamésicas del lenguaje.

- (5) Quali caratteristiche attribuisce al seguente enunciato: "Suo padre lo incontrò varie volte, ma non gli disse mai nulla"? Puoi scegliere più di una opzione
- Moderno
 - Antico
 - Dialettale (tipico di una zona o regione)
 - Colloquiale/quotidiano
 - Formale
 - Tipico del linguaggio della televisione
 - Tipico della narrazione di storie e racconti
 - Tipico del linguaggio di libri e giornali

Como se puede ver, los eventos descritos en (5) no se colocan temporalmente mediante el uso de adverbiales o marcadores temporales. Se presenta una situación iterada en la primera oración y una continuativa negada en la segunda.

En la respuesta, los entrevistados pueden elegir una o más opciones que, en su opinión, mejor caracterizan el enunciado propuesto con el uso del PS. Las opciones ofrecidas alternan diversos rasgos que definen la lengua en su diferentes dimensiones: desde el punto de vista diatópico, se les propone el rasgo “dialectal”; bajo la perspectiva diafásica, las características propuestas hacen referencia a lenguajes típicos de algunos canales comunicativos (televisión, cuentos, periódicos, ...) que, por un lado, ofrecen la posibilidad de distinguir el medio (el lenguaje de la televisión se relaciona con la oralidad y el lenguaje de libros y periódicos con la escritura) y, por el otro, el tipo textual (la narración de historias y cuentos). Además de estas características, se ofrecen los rasgos dicotómicos “formal” y “cotidiano/coloquial”. La misma dicotomía, junto con el adjetivo “dialectal”, se puede asociar también al ámbito de análisis a nivel diastrático. Desde el punto de vista de la percepción diacrónica del uso del PS en este enunciado, finalmente, se proponen las caracterizaciones de “antiguo” y “moderno”.

Los datos resultantes de estas preguntas se analizan, como para la última sección del cuestionario A, tanto a nivel cuantitativo, mostrando los porcentajes de cada respuesta, como cualitativo, por lo que concierne a las dos preguntas abiertas contenidas en (1) y (2).

4.1.2 Las fuentes

La muestra elegida para obtener los datos lingüísticos necesarios para nuestra investigación se compone de 180 sujetos, divididos en 90 docentes y 90 alumnos. Por su tamaño limitado, dicha muestra se considera no probabilística; Zammuner (1998) se refiere a este tipo de muestreo como a *campioni di comodo* o *purposive judgemental simple*. Los datos ofrecidos por los individuos que forman este grupo meta no pueden ser generalizables porque no sabemos en qué medida la muestra es representativa de la población entera (Zammuner, 1998: 35). Nuestra entrevista, sin embargo, no tiene el objetivo de recaudar datos sobre la variación lingüística en el universo de la población: el grupo de informantes, de hecho, no se caracteriza por una heterogeneidad tal que permita estudiar el fenómeno lingüístico en su variación social y no se toman en consideración variables como la clase social, la edad o el sexo. La investigación, pues, no es de carácter sociológico, aunque, como hemos comentado, algunos principios de sociolingüística están implicados, pues, empíricamente es imposible separar netamente las dimensiones de la lengua: en la situación italiana, la variación diatópica se interseca inevitablemente con la dimensión diastrática y las variedades de la lengua son siempre variedades socio-geográficas (Berruto, 2000: 10).

A través del método del muestreo no probabilístico, los sujetos se individualizan sobre la base de pocas características salientes, relevantes para los fines de la investigación (Zammuner, 1998: 316).

Los informantes del grupo docente se han conseguido en función de su disponibilidad a participar en la encuesta, después de un contacto previo de la investigadora con la escuela de pertenencia y del permiso de la directora o director. En un segundo momento, se ha pedido a los profesores que propusieran el cuestionario a sus alumnos, sobre base voluntaria. El grupo de los alumnos, pues, se ha conseguido a través de un método llamado “muestreo avalancha”¹¹³.

La muestra, pues, se ha seleccionado en base a determinados parámetros extralingüísticos. La encuesta realizada limita sus confines dentro de un específico ámbito: el contexto escolar (véase 4.1.2.1). Esta elección lleva a la consecuencia que los

¹¹³ Con este método, llamado también *snowballing*, el grupo de muestra se obtiene escogiendo algunos miembros y pidiéndoles los nominativos de otros sujetos (Zammuner, 1998: 316). En nuestro estudio no se han solicitado los nominativos de los alumnos, pues estos no se han contactado directamente por ser, la mayoría de ellos, menores de edad. Se ha pedido a los profesores que propusieran ellos mismos los cuestionarios a sus estudiantes.

dos grupos de informantes presenten algunas características homogéneas dentro de las dimensiones diastrática y diafásica de la variación lingüística que, como hemos explicado, no constituyen variables de análisis.

Por lo que se refiere al primer grupo de informantes, este presenta condiciones muy restringidas: se trata de docentes italianos de español en escuelas secundarias en Italia, sin tomar en consideración las variables de la edad o el sexo. Este requisito hace que este grupo sea sumamente homogéneo desde el punto de vista sociocultural y de la formación. En la interpretación de los datos, pues, es necesario tener en consideración que los sujetos entrevistados presentan una carrera universitaria y una formación lingüística que los lleva sin duda a un empleo más controlado de la lengua con respecto a lo que pasaría si se consideraran grupos diastráticos diferentes, tanto por grado de educación, como por conciencia metalingüística de los hechos gramaticales. El segundo grupo está formado por alumnos de la escuela secundaria italiana que hayan elegido el estudio del español; esta muestra presenta, sin duda, un menor grado de homogeneidad por lo que se refiere al nivel sociocultural: el único rasgo que tienen en común los informantes de este grupo es la alfabetización y la escolarización, características que, sin embargo, hoy en día no representan una sólida discriminante social sino un rasgo extendido a la mayoría de la población. En cada caso, el mismo contexto en que se desarrolla la encuesta lleva a un uso indudablemente más controlado del lenguaje respecto a lo que se utilizaría en la cotidianidad o en ámbito familiar.

Aunque la edad no nos interesa como variable de análisis, la condición misma de “alumno”, requerida para formar parte del segundo grupo, pone limitaciones de edad: los estudiantes entrevistados, pues, tienen entre los 13 y los 19 años (solo dos informantes tienen más de 20 años, sin embargo, repetimos, la edad no es criterio de análisis en este estudio). La variable que sí, en cambio, será útil a los fines de nuestra investigación es el número de años que los alumnos llevan estudiando la lengua española.

En lo concerniente a la dimensión diatópica, esta sí muestra puntos de variación y la región de procedencia de los entrevistados constituye la principal discriminante en la elección de los sujetos y la variable central en el análisis de los usos lingüísticos.

Como se explica en 4.1.2.2, las ciudades elegidas pertenecen a las tres áreas geográficas del norte, centro y sur de la península italiana y la muestra se reparte proporcionalmente en las tres zonas: 60 sujetos del norte, 60 del centro y 60 del sur y, en cada área, 30 docentes y 30 alumnos.

A continuación, se describen con detalle el contexto elegido para la encuesta y los parámetros de selección de la muestra.

4.1.2.1 Representatividad de la muestra y el contexto escolar

Como hemos comentado, los informantes llamados a contestar al cuestionario se han elegido sobre la base de las condiciones imprescindibles de “docente de español en escuelas secundarias italianas” o “alumno de español en escuelas secundarias italianas”. Recordamos que el orden de la escuela secundaria en Italia se distingue en dos grados: el primer grado, comúnmente llamado *scuole medie*, que acoge alumnos de los 11 a los 14 años, y el segundo grado, llamado también *scuole superiori*, al que acuden estudiantes de los 14 a los 19 años. Si el primer grado ofrece un currículo igual para todos los colegios nacionales (con unas pocas diferencias, entre las cuales, la elección del estudio de una segunda lengua comunitaria), el segundo grado se diferencia según diversas orientaciones. El estudio del español como segunda o tercera lengua extranjera se ofrece, en la escuela secundaria de segundo grado, en el *liceo* (Lingüístico, Económico-Social, de Ciencias Humanas, u otros con específicas experimentaciones lingüísticas), en el instituto técnico y en el profesional.

La encuesta se ha dirigido a todo tipo de institución escolar que incluyera la lengua española como asignatura curricular.

La elección del contexto escolar, en conformidad con los objetivos de la investigación, cumple con el criterio de adecuación en relación con los ámbitos de análisis del segundo y tercer objetivo, es decir, la concepción de la norma lingüística del español vehiculada por los docentes (junto con las posturas de los autores de manuales y gramáticas) y la relación que se instaura entre esta y la interlengua de los aprendientes itálfonos de español por lo que se refiere al contraste PS-PC.

El grupo meta entrevistado, además, proporciona datos útiles y sumamente interesantes sobre el uso de las dos formas verbales en italiano y la concepción de la norma lingüística en la lengua materna, que se utilizarán para encontrar correlaciones con la interlengua de los alumnos.

En este apartado de análisis, para satisfacer el primer objetivo, los datos relativos a las actitudes lingüísticas y al uso de las dos formas verbales del pretérito perfecto en el italiano de los 180 sujetos se toman como muestra significativa para avanzar algunas

hipótesis generales sobre el contraste PS-PC en el italiano actual, el reparto geográfico de dicho contraste y las coincidencias o divergencias que sobresalen de la comparación con el reparto diatópico del fenómeno lingüístico en español.

Los informantes, como hemos subrayado varias veces, disponen solo de algunas determinadas características, establecidas por los fines de la investigación y, por lo tanto, no pueden ser representativos del universo de la población: el sexo y la edad no han sido variables de análisis en el presente estudio y el nivel sociocultural de los informantes del cuestionario A es sumamente homogéneo. A pesar de esto, hemos considerado que la muestra, tomada en su conjunto, puede adecuadamente reflejar el uso medio del italiano actual por las siguientes razones.

En primer lugar, el conjunto de la muestra (docentes + alumnos) ofrece una gama de edades suficientemente heterogénea: los alumnos, como hemos visto, tienen de 13 a 21 años y los docentes abarcan un abanico de edades que va desde los 28 hasta los 59 años.

En segundo lugar, el entorno en que se ha desarrollado la encuesta, el contexto escolar, presiona a los sujetos a utilizar un determinado tipo de lenguaje. Si, por un lado, en las instrucciones se les pide que utilicen un nivel de lengua que se acerque lo más posible a un uso coloquial y relajado, por el otro, el contexto formal de la escuela influye inevitable e inconscientemente en las elecciones de los informantes y empuja hacia otra dirección, es decir, a un empleo más formal y controlado. Sobre todo por lo que se refiere a los alumnos, a la solicitud de espontaneidad requerida en las instrucciones se opone el contexto escolar, que impone determinados usos de la lengua.

Muchos autores han avanzado propuestas sobre la existencia de una específica norma lingüística que se transmite en la escuela.

Antonelli (2011), en una reinterpretación del esquema de la variación lingüística de la lengua italiana de Berruto (1987) ilustrado en la figura 1, hace coincidir el italiano estándar con el italiano escolar. Esta propuesta puede inducir a numerosas críticas, pues ni la variedad estándar del italiano se encuentra únicamente en contextos escolares, ni se puede afirmar que, hoy en día, la lengua vehiculada en las escuelas coincide exactamente con la variedad estándar.

Por la larga tradición normativa que ha guiado durante siglos la educación lingüística italiana (véase 2.3.1), el lenguaje que se transmite en ámbito escolar tiende en cierta medida hacia el italiano estándar; sin embargo, dentro de los límites consentidos por el

contexto, es un lenguaje hoy en día más flexible, más “permisivo” y sensible a las razones de uso (D’Achille, 2016), con una mayor atención, respecto al pasado, a la variación diatópica y, según los argumentos y las temáticas que se tratan, también marcado en diafasía¹¹⁴. Serianni (2017) define la norma escolar con la designación de “norma sumergida”: esta norma no aparece en superficie, ya que no se explicita en indicadores como en el caso de las obras gramaticales y los vocabularios, sino que depende de las actitudes de los docentes (y, añadiríamos, de los manuales adoptados y, en general, del material utilizado en clase). De hecho, el autor afirma: «l’impatto che la norma trasmessa dall’insegnante esercita sugli alunni è straordinario: al prestigio della fonte si accompagna l’effetto della sanzione» (Serianni, 2017: 428). Este y otros estudiosos, a través de investigaciones basadas en el análisis de pruebas escritas de alumnos de varias escuelas italianas y corregidas por varios profesores¹¹⁵, llegaron a la conclusión de que, aunque la norma escolar puede variar según la percepción individual del docente, el tipo de prueba o el área geográfica, esta norma es relativamente homogénea. Se caracteriza, pues, por la vitalidad de usos que muchos lingüistas dan por muertos y que ya no son espontáneos en el lenguaje coloquial (es el caso, entre otros, del pretérito perfecto simple).

El resultado obtenido en los cuestionario, en nuestra opinión, puede ser, por lo tanto, un lenguaje que represente los usos lingüísticos cotidianos, tal y como se especifica en las instrucciones, pero más cuidados y vigilados; que refleje los comportamientos lingüísticos espontáneos, marcados inevitablemente en diatopía, pero que también exprese una tensión hacia la corrección y el buen uso de la lengua, en acorde con el contexto escolar. Un lenguaje de nivel intermedio, que evita las marcas extremas y diametralmente opuestas, tanto de las jergas o de los dialectalismos más acentuados, como de los formalismos del lenguaje áulico o burocrático.

Tercera y última argumentación es el dato diatópico: como veremos con detalle en el apartado siguiente, los encuestados proceden de ciudades ubicadas a lo largo de todo el territorio nacional, abarcando las tres áreas geográficas del norte, centro y sur de la península. Los datos recogidos pueden ofrecer, por lo tanto, una visión amplia y variada del uso lingüístico en cuestión.

¹¹⁴ Serianni (2017) condena, de hecho, las correcciones, en dirección demasiado formal, de pruebas escritas que se basan en experiencias personales de los adolescentes. Según el autor, en la esfera íntima y autobiográfica no se puede pretender, ni tiene sentido, que el alumno emplee un lenguaje áulico y artificial.

¹¹⁵ Véase Benincà (1972), Lo Duca y Solarino (1992) y Cagnazzi (2005).

Consideramos, pues, que los resultados de las partes de los cuestionarios A y B referidas al uso de las formas verbales en italiano y la parte del cuestionario B de reflexión metalingüística pueden ofrecer una visión general del uso medio del italiano actual en diferentes generaciones de diferentes zonas geográficas de Italia.

4.1.2.2 El criterio geográfico

Criterio fundamental de nuestro análisis y discriminante principal para la selección de la muestra ha sido la procedencia geográfica. Como hemos comentado, se ha elegido un número de informantes proporcional respecto a las tres zonas del norte, centro y sur de Italia.

De todas las respuestas recibidas, se han seleccionado 180 sujetos, descartando los que no fueran nativos italianos y, sobre todo para los docentes, los que vivieran en una determinada ciudad solo ocasionalmente. Se ha tomado como unidad básica del muestreo el número de 30 informantes por grupo y por zona (30 profesores y 30 alumnos por cada una de las tres zonas geográficas en estudio) por representar este el número mínimo de cuestionarios válidos recibidos; si el número de cuestionarios devueltos por cada área geográfica y cada grupo superaba el límite establecido de 30, se han eliminado al azar los sobrantes.

Las áreas geográficas tomadas en consideración corresponden a las tres áreas lingüísticas resultantes de la subdivisión de la península según la aplicación de dos isoglosas, concebidas desde un enfoque geolingüístico para reconocer y estudiar los fenómenos dialectales en Italia. Para poder establecer la existencia de una línea de demarcación entre las áreas lingüísticas, es necesario tener en cuenta los diferentes fenómenos lingüísticos que se realizan de manera diferentes en cada zona; por esta razón, no pueden ser líneas compactas (Serianni, Antonelli, 2011). Se trata, más bien, de una pluralidad de líneas, dependiendo del fenómeno lingüístico estudiado, que llegan a crear un haz de isoglosas (Pellegrini, 1977).

La primera línea imaginaria o haz de líneas une los dos puntos extremos de la frontera que divide dos grandes bloques lingüísticos, la Romània occidental y la Romània oriental, y se identifica con la *Linea La Spezia – Rimini*¹¹⁶. Este haz es definible entre el extremo

¹¹⁶ Este primer haz de isoglosas fue individuado por primera vez por W. von Wartburg (1936) sobre la base de los datos del AIS (*Atlante linguistico ed etnografico dell'Italia e della Svizzera meridionale*; Jaberg y

este, comprendido entre la Romaña (Rimini) y las Marcas septentrionales, y el extremo oeste, en la zona de la Lunigiana, siguiendo el perfil del Appennino tosco-emiliano.

Al sur de esta frontera lingüística se extiende la zona centro-meridional, cruzada por la segunda isoglosa, la *Linea Roma – Ancona*¹¹⁷ que, de este a oeste, va desde las Marcas y Umbría y, siguiendo el curso del río Tévere, llega hasta Roma (fig. 6).



Figura 6. Haces de isoglosas La Spezia – Rimini y Roma – Ancona (Rohlf, 1937, www.treccani.it)

Si la primera línea corresponde, de manera general, al límite que separa norte y centro de Italia en su concepción geográfica y política, la segunda no coincide exactamente con el límite geográfico existente entre centro y sur: esta isoglosa separa netamente los dialectos centrales con influjos toscano del bloque de los dialectos centro-meridionales.

Naturalmente, el concepto de isoglosa representa una simplificación de la compleja realidad lingüística que se propone describir y los límites figurados gráficamente con una línea son, en realidad, un *continuum* donde los fenómenos lingüísticos difuminan de uno a otro, pasando por una multitud de microvariaciones (Pellegrini 1977). Las tres áreas,

Jud 1928-1940) (*Enciclopedia online Treccani; disponible en www.treccani.it/enciclopedia/aree-linguistiche/, consultado en marzo de 2021).*

¹¹⁷ La *Linea Roma-Ancona* fue identificada por G. Rohlf en 1937 (Pellegrini, 1977).

además, presentas numerosas diferenciaciones dialectológicas internas y se podrían subdividir ulteriormente en microáreas infinitesimales.

En nuestro análisis, sin embargo, tomamos la subdivisión general antes descrita como criterio para analizar la variación diatópica del fenómeno del contraste PS-PC en el italiano regional de las tres áreas individuadas. Nos basamos, pues, en el principio que el concepto de italiano regional no se adscribe en sentido estricto y literal a las regiones como territorios delimitados administrativamente, sino puede asumir dimensiones diferentes y más vastas, (Telmon, 2016). Las variedades regionales de italiano, de hecho, como hemos explicado en el capítulo 2, son principalmente tres: el italiano septentrional, en sus dos subvariedades gallo-italica y véneta; el italiano central, donde las dos subvariedades más importantes son la toscana y la romana, y el italiano meridional, con diferentes subvariedades como las de Campania, Apulia, Sicilia y Calabria (Serianni y Antonelli, 2011).

Por lo que se refiere a la zona norte, por tanto, se han elegido 30 docentes y 30 alumnos que viviesen en regiones ubicadas en el área septentrional respecto a la *Linea La Spezia – Rimini*. De esta área, sin embargo, se han dejado fuera voluntariamente algunas zonas que, por vivir en situaciones de contacto lingüístico y por presentar condiciones lingüísticas de difícil clasificación, poseen una variedad regional de italiano con características peculiares, como las regiones de Valle de Aosta, Trentino Alto Adigio y Friul Venecia Julia¹¹⁸. Se ha dejado fuera del estudio también el área de Emilia Romagna, por posicionarse justo en el lugar de transición entre el área norte y el centro¹¹⁹.

Como resultado, las regiones del norte consideradas en el estudio se han reducido a cuatro: Liguria, Piamonte, Lombardía y Véneto y, de estas regiones, las ciudades de Génova, Turín, Milán, Monza, Bérgamo, Treviso y Padua (fig. 7).

¹¹⁸ Algunas áreas de estas tres regiones, por situaciones de contacto lingüístico, cuentan con la presencia de hablas que no pertenecen al área italo-romances, como el franco-provenzal en Valle de Aosta, el ladino y el alemán en Trentino Alto Adigio y el esloveno en Friul Venecia Julia (Pellegrini 1977). También el dialecto friulano, aunque pertenezca al ámbito de los dialectos italo-romances, presenta numerosas peculiaridades que lo alejan de estos (véase *Atlante storico-linguistico-etnografico friulano*; Pellegrini (dir.), Padova-Udine, 1972).

¹¹⁹ La variedad regional de Emilia Romagna, de hecho, se distingue, en muchos aspectos, del restante italiano regional septentrional. Por lo que concierne a nuestro estudio, algunas investigaciones han detectado un uso del PS más difundido respecto a las demás regiones del norte (Telmon, 2016). El análisis que proponemos no se centra en la microvariación interna a las tres áreas geográficas, por esta razón, se han elegido zonas que pudieran ser consideradas homogéneas en cuanto al fenómeno estudiado.

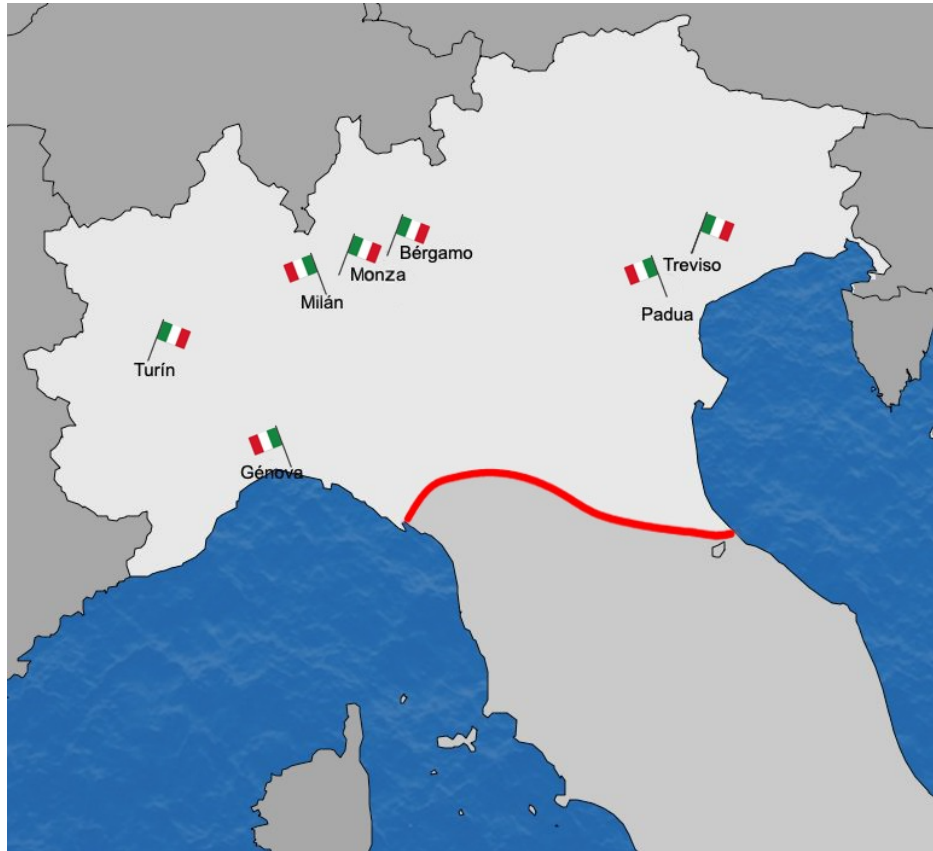


Figura 7. Ciudades al norte de la isoglosa La Spezia – Rimini involucradas en la investigación

Del área centro-meridional, a sur de la *Línea Roma – Ancona*, que en nuestro estudio denominaremos genéricamente área o zona sur, se han tomado en análisis las regiones de Campania, Apulia, Calabria y Sicilia, con las siguientes ciudades: Nápoles, Caserta, Salerno, Avellino, Bari, Barleta, Foggia, Lecce, Cosenza, Palermo y Catania (fig. 8).

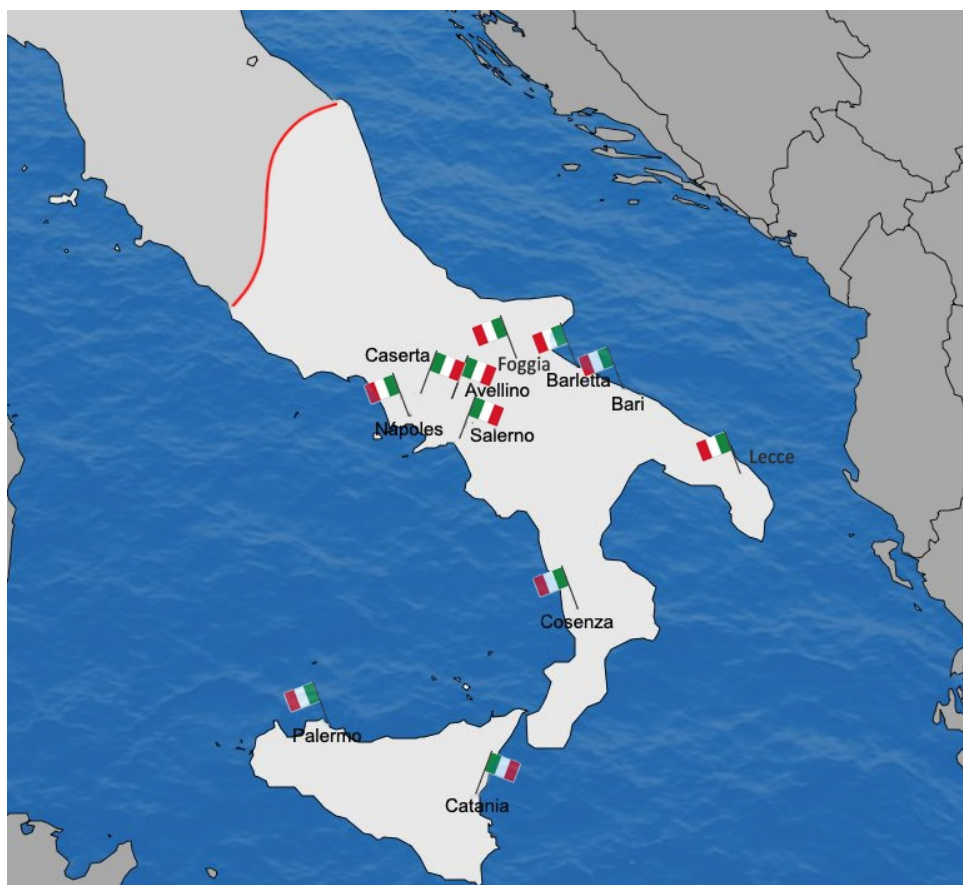


Figura 8. Ciudades al sur de la isoglosa Roma – Ancona involucradas en la investigación

Se ha dejado fuera del estudio intencionalmente también la isla de Cerdeña. Aunque Pellegrini (1977) considera que “una classificazione dell’italo-romanzo [...] non può prescindere né dal dominio friulano e nemmeno da quello sardo” (Pellegrini, 1977: 18), el mismo autor reconoce que estas hablas aparecen profundamente diferentes respecto a la lengua “hegemónica” de fundamento toscano-florentino (Pellegrini, 1977: 18). De ahí que, por lo que concierne nuestra investigación, se haya decidido concentrar la atención solo en las áreas geográficas que, por presentar rasgos lingüísticos homogéneos, pudieran ser estudiadas como macrorregiones.

Por lo que se refiere al área central, la situación es más compleja y merece una explicación más detallada y un breve excursus histórico.

Se ha decidido limitar el análisis lingüístico de los hablantes del centro a los sujetos procedentes solo de las dos áreas de Toscana y Roma (y algunas zonas limítrofes de Roma), para permitir una observación comparativa de las otras dos zonas de la península con este núcleo geográfico que ha condicionado en cierto modo toda la historia de los usos lingüísticos italianos. Como afirma Telmon (2016), en el análisis de algunos

específicos rasgos de los italianos regionales, no se puede ignorar la fundamental distinción entre todas las variantes regionales y el italiano de Toscana, al que hay que relacionar el romanesco. La variedad toscana, de hecho, se apoderó del título de vulgar ilustre desde la época dantesca. El romanesco, que hasta el siglo XV no presentaba grandes diferencias con respecto a los dialectos centro-meridionales de la región del Lacio y la Campania, experimentó una mutación lingüística durante la primera mitad de 1500 con la adopción del florentino, como consecuencia del despoblamiento de la ciudad de Roma en aquel periodo y la sucesiva repoblación de origen toscano, debida a la sucesión de papas pertenecientes a la familia de los Medici. Como consecuencia de las relaciones entre Roma y Toscana, estas dos variedades lingüísticas regionales presentan algunos rasgos característicos comunes (Grassi *et al.* 2003; Telmon, 2016).

Sobre la base de estos presupuestos, las ciudades del centro tomadas en consideración en nuestro análisis son Florencia, Livorno, Pisa, Pistoia, Prato y Arezzo en Toscana y Roma y Viterbo (fig. 9).

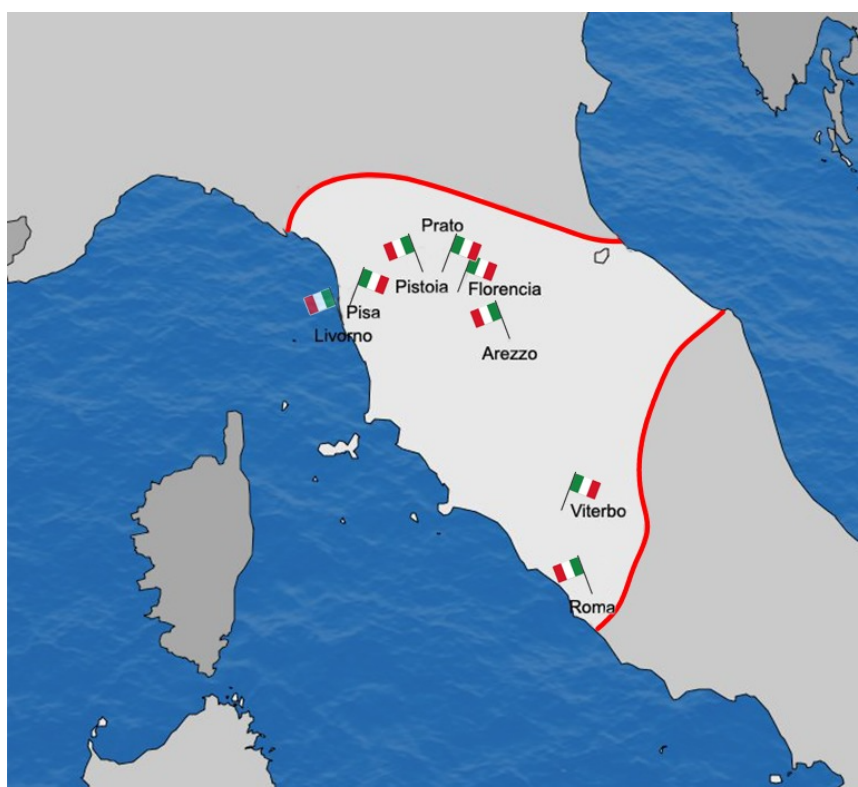


Figura 9. Ciudades de la zona del centro involucradas en la investigación

4.1.3 Los instrumentos de análisis

Para analizar las respuestas de los cuestionarios A y B, tanto por lo que se refiere a las secciones dedicadas a los usos lingüísticos acerca del contraste entre PS y PC en español y en italiano, como por lo que concierne a las reflexiones metalingüísticas en ambas lenguas, se han utilizado principalmente dos programas informáticos: *Microsoft Excel* y *SPSS versión 26*¹²⁰.

Para poder dar respuesta al primer objetivo y, por lo tanto, ilustrar los diferentes usos del PS y PC en el italiano de los dos grupos, se ha procedido de la siguiente manera.

Para analizar las respuestas de los docentes (cuestionario A), en ambos programas se han creado tablas con las siguientes variables extralingüísticas: zona geográfica, nivel de dialecto, años de estudio en países hispanófonos, tipo de escuela y, a seguir, los 16 enunciados propuestos en la segunda parte del cuestionario A. En el proceso de almacenamiento de los datos se han atribuido los valores 1 a las respuestas en PS y 0 a las en PC. En el caso de verbos conjugados en otros tiempos o modos, las casillas se han dejado en blanco y se han considerados “casos perdidos”.

Las tablas de *Excel* se han utilizado para la creación de gráficos y el cálculo de los porcentajes de uso, tanto a nivel general como en cada una de las tres áreas geográficas y en cada una de las categorías consideradas (aspecto aorístico y aspecto *compiuto*) teniendo en cuenta, en el cálculo, la proporción de cada valor en el total de las respuestas válidas, es decir, sin casos perdidos. Esto hace que no en todos los enunciados el tamaño total de la muestra equivalga al tamaño de las respuestas válidas.

Las mismas operaciones se han efectuado con el programa *SPSS*, en el que, además, se han atribuido algunos valores a las variables: a la zona geográfica se ha asignado un valor numérico y se ha denominado *zona_num* (norte: 0; centro: 1; sur: 2); al nivel de dialecto se ha asignado una escala de valores de 1 (“sí, tanto de pequeño como actualmente empleo habitualmente el dialecto”) a 5 (“no, nunca se ha hablado dialecto en familia”), las edades se han reunido en cinco grupos (1= <35 años; 2= entre 36 y 40 años; 3= entre 41 y 45 años; 4= entre 46 y 50 años; 5= entre 51 y 55 años y 6= >55 años), a las estancias en países hispanófonos se le han atribuido los valores 0 y 1 si, respectivamente, se refieren a zonas de la subvariedad A1 o de la subvariedad A2 (Veiga, 2014 y 2019 y

¹²⁰ Para los análisis con el programa SPSS se han consultado Aljandali (2016) y MacInnes (2017).

Azpiazu, 2019) (explicadas en 3.4) y, finalmente, al tipo de escuela se le ha atribuido el valor 1 (=secundaria de primer grado) o 2 (=secundaria de segundo grado).

Los datos se han analizado, como hemos afirmado antes, considerando las dos opciones PS (=1) o PC (=0); si las respuestas contienen ambas formas verbales, de la manera *llegó/ha llegado* y *ha llegado/llegó*, estas se han analizado de forma separada, atribuyendo el valor 2 a la primera opción y el valor 3 a la segunda.

En lo relativo a las respuestas de los alumnos (cuestionario B), se han seguido las mismas operaciones de almacenamiento descritas para el cuestionario A, con unas pocas diferencias: a la entrada “años de estudio de español” se ha atribuido una escala de valores de 1 (=un año) a 4 (=más de 3 años). A esta entrada se le añade también otra, donde se atribuye un valor a la clase de pertenencia (0= último año de la secundaria de primer grado; 1=primer año de secundaria de segundo grado, 2=segundo año de secundaria de segundo grado, 3=tercer año de secundaria de segundo grado, etc.).

Los recuentos de uso de las dos formas verbales, por lo que concierne al cuestionario B, se ha realizado con dos diferentes metodologías: con la primera, se han atribuido los valores 0 y 1, respectivamente si en la respuesta aparecen un o más PC o uno o más PS. El valor que pueden asumir las respuestas de esta tercera parte del cuestionario B, además de 1 y 0, será también el valor 4, que significará el empleo de ambas formas verbales. A diferencia de los valores 2 y 3 utilizados para marcar el posible uso de ambas formas verbales, según el orden de aparición, en el cuestionario A, en el análisis de esta sección, tratándose de respuestas abiertas, el valor 4 indica el empleo tanto del PS como del PC en secuencias narrativas y no representan, pues, una alternativa.

Sin embargo, tratándose de respuestas abiertas, las secuencias narrativas contienen más ocurrencias de formas verbales; se ha hecho necesario, por lo tanto, proceder con un segundo análisis, con el que se ha contado el número de ocurrencias de cada forma verbal por cada ítem de respuesta, para ofrecer el recuento total de aparición de todos los pretéritos perfectos y los porcentajes de cada forma verbal.

A continuación, se ha procedido con un ulterior estudio, centrado en la persona gramatical asociada a cada una de las formas verbales, para averiguar la correlación entre el uso del PS y del PC, respectivamente, con las terceras o con las primeras y segundas personas.

Las operaciones efectuadas a través de la primera metodología de análisis sirven para poder efectuar diferentes cálculos estadísticos: después de mostrar las frecuencias de uso de una y otra forma verbal a través de gráficos y porcentajes realizados con el programa *Excel*, se averigua, con *SPSS*, si existe una relación de dependencia entre la frecuencia de uso de una u otra forma verbal y las demás variables consideradas en el análisis, a través de la construcción de tablas de contingencia. El primer cruce de datos y quizás el más importante en nuestro estudio es con la zona de procedencia; este cálculo se efectúa tanto para el total de los enunciados como en las dos categorías aspectuales de manera independiente y, como veremos en el capítulo dedicado al análisis de los resultados, también con algunos enunciados individualmente. Con el mismo programa se efectúa, además, el cálculo de la correlación bivariada entre las variables, para constatar si los aumentos de los valores “recuento total de PS en todos los enunciados” y “zona_num” son fenómenos paralelos y, por lo tanto, si el número de PS aumenta con el acercamiento al área meridional de la península.

Otro dato que, en este primer objetivo, se cruza con el uso de las dos formas verbales es el nivel de dialecto, para averiguar posibles influjos del nivel de conocimiento y uso del dialecto en el empleo de las dos formas verbales en la variedad de italiano del entrevistado.

Las partes en italiano de los dos cuestionarios, como hemos descrito en los apartados 4.1.1.1 y 4.1.1.2, se componen de dos tipos de pruebas diferentes; la segunda parte del cuestionario A es una prueba de evocación y los resultados obtenidos en las 16 situaciones de aspecto aorístico o *compiuto* ofrecerán un amplio panorama de usos de las dos formas verbales en diferentes situaciones. La tercera parte del cuestionario B está formada por 8 preguntas abiertas, cuyos resultados darán información principalmente sobre el uso del PS y PC en el aspecto aorístico. Los resultados de estas dos partes, pues, se analizarán separadamente, pero también relacionando los ítems de los dos cuestionarios, ya que, como se ha explicado, existe una correspondencia entre las 8 preguntas en italiano del cuestionario B y 8 de los 16 enunciados en italiano del cuestionario A.

Finalmente, por lo que se refiere a la respuesta al primer objetivo, se añade, al estudio empírico del uso de las dos formas verbales, el análisis de las reflexiones metalingüísticas de los alumnos. Este servirá de refuerzo y reflexión a los datos extraídos de las dos partes antes descritas.

La cuarta parte del cuestionario B se compone de dos preguntas abiertas y 9 ítems a respuesta múltiple.

Las respuestas cerradas se analizarán calculando con el programa *Excel* el porcentaje de respuestas que ha obtenido cada opción ofrecida. Los ítems abiertos se han recogido y organizado en categorías según los contenidos de cada respuesta. En este caso, pues, las etiquetas no han sido decididas *a priori* por la investigadora y ofrecidas al alumno como elecciones obligadas, sino que son los mismos alumnos quienes, con sus respuestas, han contribuido a crear las etiquetas y las categorías utilizadas luego para el cálculo de los porcentajes.

En la pregunta (1) de la última parte del cuestionario B se pide a los alumnos que expliquen la diferencia entre dos variantes del mismo enunciado, una en PS (*I dinosauri si estinsero milioni di anni fa*) y otra en PC (*I dinosauri si sono estinti milioni di anni fa*) con siguiente solicitud de explicación de la diferencia entre los dos. Las explicaciones ofrecidas han sido catalogadas con las siguientes ocho etiquetas:

1. Pasado lejano - pasado reciente. Algunas respuestas asignan a las dos formas verbales la función de hablar de acciones lejanas o recientes en el tiempo.
2. Evento puntual *vs* continuativo. En esta categoría se reconoce a los dos pretéritos la tarea de conferir a los eventos rasgos aspectuales de unicidad y puntualidad o de continuatividad.
3. Evento concluido sin relación con el presente *vs* evento relevante en el presente. También en esta categoría, las características se relacionan con rasgos aspectuales y focalizan en los resultados o consecuencias, persistentes o ausente, de los eventos pasados en el presente.
4. Variación diafásica. Con esta etiqueta se definen las respuestas que atribuyen a las formas verbales de PS o PC características textuales, estilísticas o de registro.
5. Variación diacrónica. En esta sección se insertan las explicaciones que aluden a características variacionales de tipo diacrónico.
6. Corrección gramatical-espontaneidad o frecuencia de uso. Algunas respuestas vinculan una u otra forma verbal con los principios de corrección gramatical.
7. Variación diatópica. Se incluyen aquí las referencias a los diferentes usos de los dos pretéritos perfectos en las variedades regionales de Italia.

8. Distanciamiento psicológico. En esta categoría, las explicaciones avanzadas hacen referencia a la implicación o no implicación emotiva y psicológica del emisor en el enunciado que produce.

Las explicaciones avanzadas para el enunciado (2) (“*Paolo ha sempre amato/ sempre amó Alice*”) y las etiquetas asignadas no difieren demasiado de las descritas para el enunciado (1) y se ilustran a continuación:

1. Pasado lejano *vs* reciente.
2. Evento concluido sin relación con el presente *vs* evento continuo que llega hasta el presente.
3. Evento determinado - evento indeterminado.
4. Variación diafásica.
5. Variación diatópica.
6. Incorrección *vs* corrección.

Las mismas operaciones realizadas para el almacenamiento de los datos de las dos partes en italiano se han efectuado sobre los datos obtenidos de las dos partes sobre el uso del PS y PC en español: se han introducido en *Excel* y *SPSS* las mismas variables por lo que se refiere a docentes y alumnos, sustituyendo los ítems en italiano con los en español.

Los resultados de la parte en español del cuestionario A, junto con la cuarta y última parte del mismo cuestionario y el análisis de los manuales y gramáticas que ilustraremos en el próximo apartado, se utilizarán para dar respuesta al segundo objetivo y entender cuál es la concepción de la norma lingüística que subyace a las explicaciones proporcionadas en clase acerca del diferente uso del PS y PC en el mundo hispánico.

También por lo que se refiere al análisis de las respuestas abiertas contenidas en la última parte del cuestionario A, se han interpretado las respuestas y, sobre estas interpretaciones, se han construido las categorías para proceder al estudio de las reflexiones metalingüísticas de los docentes.

A la pregunta (1) (“*Nel contesto di un uso spontaneo della lingua, come effettua la distinzione tra le forme verbali canté e he cantado in spagnolo?*”) se han atribuido las siguientes cinco etiquetas, divididas en subcategorías:

- Características aspectuales:
 - o evento acabado *vs* evento no acabado, con relación con el presente o con consecuencias relevantes;

- evento susceptible de repetirse en el futuro;
- evento puntual vs evento continuativo;
- evento de tipo experiencial.
- Características temporales:
 - lapso de tiempo terminado vs no terminado;
 - tiempo determinado vs indeterminado;
 - tiempo lejano vs tiempo reciente;
 - evento prehodiernal vs hodiernal;
 - según el marcador temporal.
- Subjetividad:
 - Distanciamiento vs implicación de los sujetos en el evento.
 - Percepción de la lejanía vs percepción de la relevancia psicológica o de la actualidad del evento.
- Contrastividad:
 - contraste con la lengua italiana o algún dialecto;
 - contraste con otras lenguas extranjeras
 - contraste entre las variedades geográficas del español.
- Ninguna distinción.

Las respuestas a la pregunta (2) (*“Ritiene che la presenza di marcatori temporali sia di fondamentale importanza nella scelta tra le due forme verbali?”*) se han categorizado en los dos grupos dicotómicos sí y no. Las respuestas, sin embargo, se han subdividido ulteriormente según el tipo de explicación ofrecida:

- Sí (sin especificar).
- Sí, para simplificar la didáctica.
- Sí, pero solo en forma escrita.
- Así lo explica el manual.
- No (sin especificar).
- No son fundamentales, pero ayudan a colocar temporalmente los eventos.
- No son fundamentales, pues el criterio más importante es la percepción subjetiva de la distancia por parte del hablante.

Por lo que se refiere a la pregunta (3) (*Il libro di testo adottato fornisce altre spiegazioni oltre a quelle puramente legate alla collocazione temporale dell’evento? Se*

si, quali?”), se han distinguido aquí también las respuestas negativas de las afirmativas. De las negativas, se han considerado por separado las que no ofrecen explicaciones de las que, en cambio, proporcionan un comentario al respecto. Dentro de las respuestas afirmativas, se han construido cinco etiquetas según el tipo de aclaración proporcionada:

- No
- No, para simplificar la didáctica.
- Sí (explicaciones de otro tipo: aspecto; ausencia de marcadores temporales; relevancia/relación con el presente; variedad geográfica; características textuales y estilísticas).

En la categorización de las respuestas a la pregunta (4) (*“È d’accordo con il modo in cui viene spiegato questo argomento nel manuale didattico, o integra la spiegazione con materiale aggiuntivo? Che ulteriori spiegazioni fornisce agli alunni?”*), se han separado inicialmente las respuestas de los docentes que están de acuerdo de las que afirman integrar con material didáctico adicional. Dentro de las primeras, aquí también se ha distinguido entre los que no ofrecen explicación y los que añaden algún comentario o explicación. En lo concerniente al material utilizado por los profesores que afirman no conformarse con las explicaciones ofrecidas por el manual, este se ha etiquetado según el tipo de aclaración o de actividad integrativa:

- De acuerdo (sin especificar).
- De acuerdo. Es necesario para simplificar la didáctica.
- Integración, sin especificar.
- Integración (explicación aspectual; percepción subjetiva; contraste con la lengua italiana o algún dialecto; contraste entre variedades geográficas del español y contraste con otras lenguas extranjeras).

Las respuestas a la pregunta (5) (*“Crede che ci sia una variazione linguistica nella geografia del mondo ispanico o esiste una sola norma (in senso prescrittivo) che regge l’uso delle forme verbali canté e he cantado?”*) se han subdividido asignando cuatro etiquetas principales y algunas subcategorías:

- Existe variación, sin especificar.
- Existe variación (con especificaciones: en didáctica solo niveles avanzados; en didáctica solo un norma estándar; diferencias diafásicas y sociolingüísticas).
- Existe una sola norma con muchas variaciones.

- No sé.

En esta parte se procederá al cálculo del porcentaje que cada etiqueta recibe después de la interpretación de las respuestas abiertas y su inclusión en una o más categorías dadas. En ambas partes de reflexión metalingüística de los dos cuestionarios, se ofrecerá también un análisis cualitativo de algunas respuestas abiertas, emblemáticas para entender las consideraciones y las actitudes tanto de los docentes como de los alumnos.

Los resultados de la segunda parte del cuestionario B, en cambio, se analizarán para dar respuesta al tercer objetivo: delinear la interlengua de los aprendientes italianos de español en el uso del PS y PC y avanzar hipótesis sobre las posibles influencias tanto de la lengua materna, como de las normas transmitidas en clase. En esta parte se cruzarán los porcentaje de aparición del PS o PC principalmente con dos variables en *SPSS*: la zona geográfica de procedencia y los años de estudio de español. Las tablas de contingencia nos darán información, pues, sobre eventuales relaciones de dependencia entre las variables consideradas.

Se efectuarán, además, otras comparaciones de los porcentajes obtenidos en la parte en español de los alumnos: se pondrá en relación esta con el uso de las dos formas verbales en italiano de los mismos alumnos y con el uso del PS y PC en español de los docentes, su concepción de las diferencias de uso en el mundo hispánico y las explicaciones ofrecidas por los manuales y gramáticas (véase 5.2).

Por lo que se refiere a las operaciones estadísticas realizadas con el programa *SPSS*, estas serán principalmente dos: tablas de contingencia, en las que se efectuará el cálculo del *chi cuadrado* y del coeficiente de contingencia, y la prueba de correlación de Pearson en el cálculo de la correlación bivariada.

Por lo que se refiere a las tablas de contingencia, se considerarán significativos los resultados del *chi cuadrado* $< 0,05$ y con coeficiente de contingencia positivo y mayor de 0,25. En el cálculo de la correlación bivariada se considerará significativo el nivel de significación $< 0,05$ y con valor de la correlación de Pearson comprendido entre -1 y 1.

4.2 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE MANUALES DIDÁCTICOS Y GRAMÁTICAS

Nuestra investigación, en lo que se refiere al segundo ámbito de análisis o segundo objetivo, se centra en delinear qué norma del español se lleva a las clases de ELE de las escuelas secundarias a través tanto de las actitudes lingüísticas de los docentes como de

las explicaciones ofrecidas por las obras didácticas adoptadas. Sobre este último asunto, la cuestión se relaciona principalmente con el reparto diatópico de las formas verbales de PS y PC.

Para lograr este objetivo se procede con un minucioso estudio de los manuales y las gramáticas utilizadas en las escuelas.

La elección de los manuales se ha efectuado a raíz de los datos obtenidos en los 180 cuestionarios proporcionados a docentes y alumnos. De todas las respuestas se han seleccionado 10 obras didácticas entre los textos más utilizados en clase (cuatro manuales destinados a la enseñanza secundaria de segundo grado; tres destinados a institutos secundarios de primer grado y tres gramáticas). Las obras comparten algunas características y, para cumplir con los objetivos propuestos, se han elegido según los siguientes criterios:

1. Actualidad: las obras seleccionadas han sido publicadas en los últimos 5 años con el propósito de mostrar los resultados del análisis desde un punto de vista sincrónico.
2. Nivel: se han tomado en consideración los manuales que abarcan los niveles iniciales, del A1 al A2 o B1, en concordancia con el objetivo de mostrar el grado de variación geolingüística en las etapas iniciales del aprendizaje y en consonancia con el grupo de informantes escolares.
3. Fines didácticos: se han descartado los manuales con fines específicos (literatura, turismo, empresa, cultura y civilización, etc.), pues estos, además de centrarse en cuestiones no lingüísticas específicamente, se incorporan en la enseñanza solo a niveles más avanzados.
4. Procedencia de la editorial: los manuales analizados pertenecen a editoriales italianos, con el objetivo de mostrar las posturas y actitudes vigentes en el panorama italiano.
5. Destinatarios: las 10 obras son destinadas a usuarios italófonos, específicamente a adolescentes de escuelas secundarias.

El análisis comprenderá una primera parte general, en la que se quiere averiguar en qué variedad diatópica se centra la lengua vehiculada por la obra didáctica, y una parte específica de análisis de los apartados dedicados a la presentación de las formas verbales, simple y compuesta, del pretérito perfecto.

4.2.1 Análisis de la variedad diatópica

En esta parte de la investigación, el estudio propuesto intenta averiguar sobre qué variedad de lengua se centran los manuales y las gramáticas seleccionados; como se ha explicado en el capítulo 1, no se analizan aquí los apartados específicamente dedicados a cultura y costumbres, hoy en día siempre presentes en todo tipo de manual de ELE, sino que el foco se coloca en la parte lingüística, específicamente, en el análisis de los apartados sobre léxico y estructuras gramaticales. Un análisis de los apartados sobre fonética, contemplado en un principio, ha sido descartado por la escasa presencia de este nivel lingüístico en los manuales analizados.

La mayoría de los manuales de ELE adoptados en Italia en el ámbito de la enseñanza secundaria se compone de unidades con una estructura estable, que suele contener un título y una introducción al argumento a tratar. El orden de las unidades, siguiendo los más recientes enfoques didácticos, se basa normalmente en las funciones comunicativas, desde las más básicas hasta las más complejas.

Relacionados con la función comunicativa que se quiere mostrar, las obras suelen presentar, con una colocación diferente según el manual y con diversas denominaciones, el léxico y las estructuras gramaticales.

Finalmente, un manual puede contener apartados de explicaciones fonéticas, de recapitulación, entrenamiento, pruebas de exámenes, ejercitaciones DELE, talleres, etc., además de las ya mencionadas lecturas y actividades sobre la cultura y la sociedad de la lengua meta; apartados de los que, sin embargo, no nos ocuparemos aquí.

Por lo que se refiere a las obras gramaticales, estas presentan una organización menos variada, centrándose mayormente en la exposición de las estructuras morfosintácticas y sus usos. Estos textos no suelen contener apartados dedicados a cultura y costumbres y la disposición de los argumentos no sigue un orden basado en la presentación de las funciones comunicativas; cada unidad trata un aspecto gramatical siguiendo el criterio de la complejidad morfológica y sintáctica.

No faltan, sin embargo, en las gramáticas más actuales concebidas para un uso escolar, apartados dedicados al léxico o a algunos recursos comunicativos¹²¹, característica novedosa en cuanto a la concepción del aspecto gramatical: el intento es

¹²¹ Véase, a este propósito, Bustos Gisbert (2018; 2021) y Bermejo Calleja (2021)

insertar la presentación de las reglas gramaticales en contextos de uso significativos y evitar las explicaciones estériles y poco rentables a nivel comunicativo.

De hecho, después de la escasa consideración que se ha atribuido a la enseñanza de la gramática con los fervores de los enfoques comunicativos de los años 70 del siglo XX, estudios más recientes han vuelto a reconocer, dentro del campo de la enseñanza de ELE, la importancia del componente gramatical, asociado a la competencia comunicativa. Hoy en día las teorías didácticas de lenguas extranjeras basan sus principios en la centralidad del alumno y en sus necesidades, colocándolo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y considerándolo un agente social, con el objetivo de transmitirle competencias comunicativas con las cuales sea capaz de desenvolverse en situaciones de comunicación real (MCER, 2002). En este contexto, el papel de la gramática ha cambiado: por un lado, ya no se puede concebir solo como el conjunto de reglas que el discente tiene que aprender de memoria y emplear mecánicamente en baterías de ejercicios ficticios. Por el otro, tampoco se puede dejar completamente a un lado: si el alumno aprende una lengua para comunicarse, la competencia gramatical debe integrarse con las demás competencias, pues sin un dominio léxico y morfosintáctico la comunicación no es posible (Valente, 2020). Entendiendo la gramática como instrumento imprescindible para realizar con éxito el proceso comunicativo, esta tiene inevitablemente que relacionarse con el uso concreto y real de una lengua (Lugo y Quintana, 2017). De ahí la importancia del contexto entendido como el conjunto de elementos extralingüísticos, sociales y culturales de la lengua meta.

En línea con las recientes filosofías pedagógicas, las nuevas gramáticas escolares se colocan en un nivel intermedio de transposición didáctica.

Lo que se pretende averiguar, pues, son las referencias culturales presentes en la globalidad de los manuales y gramáticas y el grado de variación diatópica tomado en consideración en los apartados lingüísticos dedicados al léxico y a la morfosintaxis de las obras en cuestión.

4.2.1.1 Paratextos y presentación de la obra

El primer paso consiste en comprobar las intenciones más o menos explícitas de cada manual y gramática a través de la observación e interpretación de los propósitos declarados en los paratextos iniciales de las obras. En estos apartados, los autores presentan a profesores y alumnos los contenidos y la metodología del manual o gramática

y proporcionan unas instrucciones o consejos sobre su correcta utilización. Esta parte contiene a menudo fines más comerciales que didácticos: la presentación del manual funciona como escaparate a través del cual las editoriales pretenden promocionar sus obras, exaltando virtudes y cualidades no siempre fidedignas a los contenidos propuestos y alardeando frecuentemente características panhispánicas que luego no encuentran terreno de aplicación a lo largo de la obra. Para lograr los objetivos propuestos para este estudio es necesario averiguar si los autores mencionan la variedad de lengua que se presentará en el manual o gramática y el tipo de referencias al mundo cuya lengua es objeto de estudio, para luego comprobar el grado de coherencia entre los propósitos declarados y lo que se efectivamente se vehicula a lo largo de la obra.

4.2.1.2 Análisis lingüístico: el léxico

El léxico es uno de los campos en que más patentes resultan las diferencias diatópicas de la lengua española. Abarcar de manera exhaustiva todo el vocabulario más frecuente alrededor de un argumento resulta, además de muy complejo, poco eficaz a nivel didáctico. Sin embargo, es muy fácil averiguar la variedad de español presentada en la parte del léxico, analizando tanto el tipo de vocabulario propuesto como las referencias culturales y sociales presentes en las actividades.

Uno de los criterios más rentables sobre el cual basar la decisión de insertar un ítem léxico en un curso de ELE de nivel básico, si se quiere seguir la pauta panhispánica, sería basarse en el grado de difusión de su uso (García Fernández, 2010).

Si bien algunos manuales optan implícita o explícitamente por elegir la variedad castellana como hilo conductor del curso, en ocasiones resulta fundamental introducir vocablos pertenecientes a zonas de ultramar, por la extensión de los territorios donde dichos vocablos se emplean. La variante centro-norte peninsular de algunas unidades léxicas, de hecho, tal y como afirma García Fernández (2010), muy a menudo constituye el dialectalismo, la palabra que más se aleja de un español general y global. Según este autor es esencial que los autores de las obras didácticas se esfuercen para ofrecer a los alumnos los términos más generales, por una simple cuestión de rentabilidad (García Fernández, 2010: 76).

Por lo que concierne al tipo de léxico propuesto, pues, se han considerado como *españolismos*¹²² las palabras que en la mayoría del resto del mundo hispano no se utilizan o no son frecuentes, existiendo allí otra unidad léxica empleada de manera exclusiva o mayoritaria.

Para poder averiguar la frecuencia de uso de los ítems propuestos en los manuales y gramáticas se han utilizado los datos presentes en Varilex (Ueda y Moreno Fernández: 2016)¹²³, un proyecto desarrollado entre 1993 y 2005, que recoge la variación léxica del español en el mundo, considerando 24 áreas geográficas¹²⁴ de habla hispana o donde el español es lengua extraoficial o segunda lengua por número de hablantes¹²⁵.

Para mostrar un ejemplo, la palabra *piso* por vivienda se entiende a lo largo de todo el territorio hispanohablante; sin embargo, analizando su frecuencia de uso, se nota que en la casi totalidad de los países hispanoamericanos se usa la palabra *apartamento* y, en otros, *departamento*, como mostrado en figura 10.

(R) C078 [FLAT (US:APARTMENT)]: Vivienda en un edificio de varias plantas.: Ej. Busco un (una) *** en el centro de la ciudad.

Forma	ES	GE	CU	RD	PR	MX	GU	HO	EL	NI	CR	PN	CO	VE	EC	PE	BO	CH	PA	UR	AR
apartamento	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	+
condominio	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
departamento	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+	-	+
piso	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-

Figura 10. Variación de la palabra inglesa flat en 21 países hispanohablantes. Fuente: Varilex

Otra herramienta de análisis utilizada en este estudio es el corpus CREA (Corpus de Referencia del Español Actual) de la Real Academia Española¹²⁶. Este corpus recoge textos procedentes de diferentes áreas hispanohablantes y muestra los porcentajes de

¹²²Por *españolismo* se entiende “palabra o uso propio del español hablado en España” (DRAE, 24ª edición). Esta entrada, con la acepción metalingüística referida al tipo de léxico empleado en la Península, ha sido incorporada en el diccionario solo recientemente. Moreno Fernández, en su trabajo *En torno al españolismo* (2016), explica el origen y las acepciones de este término metalexigráfico ofreciendo un recorrido histórico de la aparición, en las obras de la Academia, de los términos en *-ismos* para designar variedades concretas de algunas regiones hispanohablantes de América (*argentanismos*, *bolivianismos*, *chilenismos*, etc.) e identificando las razones que subyacen al vacío ideológico que supone la ausencia del término *españolismo* en sus Diccionarios.

¹²³ Disponible a la dirección <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex-r/> [consultado a lo largo del año 2020].

¹²⁴ Las áreas geográficas presentes en este estudio son: España, Marruecos, Guinea Ecuatorial, Cuba, Rep. Dominicana, Puerto Rico, Estados Unidos, México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay, Uruguay, Argentina y Filipinas (<https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/>).

¹²⁵ En nuestro análisis, no se tendrán en consideración estas últimas zonas (Estados Unidos, Guinea Ecuatorial, Marruecos y Filipinas).

¹²⁶ Disponible a la dirección <https://corpus.rae.es/creanet.html> [consultado a lo largo del año 2020].

aparición de las unidades léxicas en los diferentes países. Trataremos, sin embargo, de utilizar este instrumento solo en caso de que el vocablo no esté presente en Varilex o si necesitamos alguna aclaración o confirmación sobre su frecuencia. El motivo es que este corpus presenta algunos inconvenientes para el análisis que queremos ofrecer. El primero es la ausencia de una definición del ítem buscado: en el caso de poseer el vocablo varios significados, estos no aparecerán en los porcentajes mostrados, dificultando la interpretación de los datos (en el caso, por ejemplo, de *piso*, en Varilex se puede ver claramente la frecuencia de uso de su acepción como sinónimo de vivienda; si se busca el mismo vocablo en el CREA, nos quedamos con la duda de cuál será la acepción del vocablo en los porcentajes mostrados). Podríamos obviar este inconveniente analizando cada ítem en el contexto de aparición, pues el corpus permite acceder a todos los documentos; este trabajo, sin embargo, resulta demasiado arduo y laborioso como para permitir concluir el estudio en tiempos razonables.

El segundo inconveniente al que nos enfrentamos al utilizar el CREA como instrumento de análisis de la frecuencia léxica es la disparidad de la procedencia geográfica de los documentos: el 50% procede de España y el otro 50% de América; considerando la proporción del número de hablantes de español en las dos zonas, la disparidad es clara.

A pesar de esto, los datos del CREA ofrecen algunas ventajas, como, por ejemplo, la variedad de los parámetros utilizados en la elección de los documentos: se analizan textos orales y escritos, procedentes de libros, prensa, correos, *blogs*, etc. y se incluyen más de 20 áreas temáticas, cubriendo un lapso temporal de casi 30 años (de 1975 hasta 2004).

Utilizaremos, además, cuando sea pertinente o necesario, el *Diccionario de la lengua española* (RAE y ASALE, 2014)¹²⁷, el *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE y ASALE, 2005)¹²⁸, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes: 2006)¹²⁹, las recomendaciones de Fundéu¹³⁰ y otros instrumentos académicos.

Considerando los niveles de aprendizaje que están en la base de este estudio, el análisis léxico se centrará solo en el vocabulario ofrecido por los manuales y las gramáticas en los campos semánticos básicos más susceptibles de variación diatópica,

¹²⁷ 23ª edición, disponible a la dirección <https://dle.rae.es> [consultado a lo largo de los años 2020 y 2021].

¹²⁸ Disponible a la dirección <https://www.rae.es/dpd/> [consultado a lo largo de los años 2020 y 2021].

¹²⁹ Disponible en https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm [consultado a lo largo de los años 2020 y 2021].

¹³⁰ Disponible a la dirección <https://www.fundeu.es> [consultado a lo largo de los años 2020 y 2021].

como los ámbitos relacionados con la comida, la ropa, las partes de la casa, los objetos del aula, las descripciones físicas y los medios de transporte, además de considerar la presentación de los países del mundo y los gentilicios mostrados siempre al principio de los cursos.

Se dejarán a un lado los apartados léxicos que tratan argumentos donde la variación es menos patente o más sutil, como, por ejemplo, los campos de las acciones cotidianas, los deportes o las profesiones.

4.2.1.3 Análisis lingüístico: la morfosintaxis

Por lo que concierne a las estructuras gramaticales, en la percepción de muchos profesores esta es la parte más objetiva y solidaria a todas las variantes geográficas del español, pues la morfosintaxis es considerada el nivel lingüístico más neutro y compartido por los hispanohablantes, a diferencia de los rasgos fonéticos y léxicos, donde mayormente se experimentan variaciones (Ariza *et al.*, 2019).

A pesar de esto, según Ariza *et al.* (2019), también a nivel gramatical la variación geográfica es considerable y son muchas las construcciones morfosintácticas que, si bien hallan su realización normativa en una estructura lingüística y un uso bien precisos, presentan diferencias geográficas consistentes.

Existe un número bastante elevado de rasgos morfosintácticos compartidos por muchas variedades americanas y que, o bien se alejan de los usos peninsulares, o bien los comparten solo con algunas zonas de España que no son las centro-septentrionales.¹³¹ En nuestro estudio, sin embargo, examinaremos solo las estructuras que, por su amplia extensión de uso, se adecuen a ser mostradas en los niveles principiantes y que, de todos modos, se consideren correctas, aceptadas o reconocidas como variantes regionales y no vayan en contra del buen uso de la lengua.

Según muchos autores (Bravo García, 2004; García Fernández, 2010; Espejel, 2018), a nivel gramatical los rasgos que más diferencian las variedades peninsulares y las americanas, o las zonas hispanohablantes más conservadoras a ambos lados del océano de las regiones innovadoras tanto en España como en Hispanoamérica, y que se deberían o podrían tratar en los manuales de ELE de los niveles iniciales, son los siguientes: el uso de los pronombres personales *vosotros/ustedes*; el *voseo*; el uso de los adverbios *aquí/acá*

¹³¹ Véase, a este propósito, Bravo García (2004).

y *alli/allá* y el leísmo. El contraste entre pretérito perfecto simple y compuesto, que bien se inscribe entre los elementos de análisis de la variación morfosintáctica a nivel diatópico, se analiza con mayor detalle en una sección aparte.

Nos centraremos, pues, en analizar las unidades que presentan estos elementos lingüísticos y en averiguar la presencia, en torno a la “médula” que constituye la regla normativa, de menciones a construcciones o usos diferentes y en el tipo de explicación que se avanza acerca de estos usos: si se tratan como excepciones, implícitamente erróneas, o, al contrario, se consideran plenamente vigentes en los territorios en que se manifiestan; si se mencionan de manera aislada y no se vuelven a tratar nunca en el desarrollo de las actividades o si siguen presentándose y explotándose también en los textos y ejercicios propuestos a lo largo de la unidad.

4.2.2 Análisis de la presentación de las formas verbales PS y PC

El estudio de la presentación de las dos formas verbales de pretérito perfecto en los manuales y gramáticas se ha efectuado a través de cinco fichas de análisis creadas *ad hoc* para este objetivo (anexo 2).

La primera ficha analiza las unidades dedicadas a explicar, en su apartado morfosintáctico, las formas verbales de PS y PC y, si está presente, también la unidad que trata el contraste entre los dos pretéritos perfectos.

Se averigua, ante todo, la ubicación de estos tres argumentos gramaticales (PS; PC; contraste PS-PC) en la obra y el título de las unidades dedicadas a ellos; ilustrar la posición que ocupan dichas unidades es importante para averiguar el orden de presentación de las dos formas verbales y comprobar el ajuste de este orden con las propuestas del PCIC.

Se examinan, a continuación, la terminología empleada para referirse al PS y PC; los conocimientos previos presupuestos por el manual en cuanto a formas verbales; la eventual combinación o contraste entre el PS o PC con otras formas verbales u otras construcciones gramaticales y la función comunicativa asociada a las dos formas verbales. Se analizan en esta ficha, finalmente, las eventuales explicaciones contrastivas entre el uso del PS y PC en italiano y en español, y las aclaraciones sobre los diferentes usos de las dos formas verbales en las diferentes variedades diatópicas del español.

En las segunda y tercera ficha se analizan las funciones atribuidas al PS y al PC, teniendo en consideración tanto los apartados dedicados a las funciones comunicativas,

como las explicaciones explícitas ofrecidas en las secciones de morfosintaxis. El listado de las funciones insertadas en esta ficha se ha establecido a priori, sobre la base de las cuestiones teóricas abordadas en el capítulo 3, y se ha completado a posteriori, añadiendo otras que se han extrapolado de las explicaciones proporcionadas por los manuales o gramáticas¹³².

Las funciones consideradas en la segunda ficha para analizar las explicaciones ofrecidas por los manuales en relación a la forma simple abarcan características temporales (pasado lejano; tiempo acabado y sin relación con el presente; tiempo concreto; pasado prehodidial; relación de la forma verbal con algunos marcadores temporales específicos), aspectuales (evento terminado; evento puntual; evento sin relevancia o consecuencias actuales y evento experiencial o iterado en un tiempo acabado), textuales (función narrativa) y subjetivas (lejanía psicológica del evento respecto al ME). A estas se añade una función que algunas obras proponen acerca del uso del PS con el *ya enfático*.

Por lo que se refiere al PC, en la tercera ficha se consideran funciones temporales (pasado reciente; pasado hodierno; pasado sin concretar; inclusión temporal del ME o presente ampliado y relación de la forma verbal con algunos marcadores temporales específicos), aspectuales (evento terminado; evento sin relación con el presente; valor experiencial y valor resultativo/relevancia de los resultados o consecuencias) y de subjetividad (proximidad psicológica del evento).

Las funciones asociadas a la forma compuesta en las gramáticas pedagógicas han sido analizadas en otros estudios, tanto por lo que se refiere a obras pedagógicas del español como lengua materna (Bustos Gisbert, 2021), como en gramáticas de ELE (Bermejo Calleja, 2021). La taxonomía considerada por estas dos investigaciones se basa en una serie de valores que toman como referencia las explicaciones ofrecidas en la *NGLE*. Estos valores coinciden, en líneas generales, con los considerados en nuestro estudio, a diferencia de dos: el PC narrativo y el PC prospectivo no se incluyen en nuestra ficha de análisis por no representar los usos prototípicos de la forma compuesta en español. En el análisis de Bermejo Calleja, que incluye, entre otras, también la tres gramáticas que se analizan en nuestro estudio, estos dos valores están prácticamente ausentes en todas las obras analizadas (2021: 282-283, cuadro 5).

¹³² Para la construcción de estas fichas también nos hemos inspirado en los estudios Bermejo Calleja (2021) y de Bustos Gisbert (2021).

En cada obra didáctica, pues, se averigua cuáles de las funciones consideradas por cada forma verbal se incluyen en las explicaciones ofrecidas al alumno.

En la cuarta y quinta ficha, se analizan con detalle los ítems propuestos para ejemplificar los usos de las dos formas verbales. Se inserta cada ítem ofrecido como ejemplo en las explicaciones sobre el uso de las dos formas verbales, considerando tanto los usos ejemplificados en la parte de comunicación como los insertados en las explicaciones gramaticales. Se describe, pues, en un primer momento, si el ejemplo pertenece a la explicación de una función comunicativa o si se propone en el apartado gramatical; luego se analiza cada ejemplo considerando varias características.

Por lo que se refiere a las características temporales y aspectuales de la situación denotada en los ejemplos, se consideran, para el PS (ficha 4), las siguientes características temporales: pasado inmediato, pasado hodierno, presente ampliado, tiempo acabado/pasado prehodierno y pasado sin concretar; los rasgos aspectuales analizados son: experiencial/iterado/continuativo en lapso de tiempo acabado, evento acabado en tiempo no acabado, evento puntual (en contraste con una situación imperfectiva) y evento acabado en lapso de tiempo concluido. En lo que respecta al PC, se toman en consideración las siguientes características temporales: pasado reciente/inmediato, pasado hodierno, presente ampliado, tiempo acabado/prehodierno y pasado sin concretar; por lo que se refiere a los rasgos aspectuales, se analizan los siguientes valores: experiencial/iterado/continuo hasta el ME, relevancia actual/persistencia de los resultados o consecuencias, evento inmediato (*hot news*) y evento acabado (valor aorístico).

Se analizan, a continuación, los rasgos textuales, para averiguar si la forma verbal está conjugada en 1ª o 2ª persona, o en 3ª, para analizar la relación entre forma verbal y persona gramatical; en esta sección, por lo que se refiere al PS, además, se distingue si los ítems en tercera persona pertenecen a la esfera personal o si poseen características narrativas (cuentos históricos, narrativos, biografías, etc.).

Para ambas formas verbales, finalmente, se analizarán los marcadores temporales empleados en las explicaciones y en los mismos ejemplos analizados en las fichas 4 y 5..

Este análisis permitirá tener una visión muy amplia tanto de las funciones asociadas a las dos formas verbales en cuestión, como de la postura de los autores de los manuales y las gramáticas frente a sus usos “diferentes” en la geografía del español y, por lo tanto, de la imagen que quieren transmitir a los alumnos.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presentaremos los resultados del estudio empírico subdivididos según los tres ámbitos de trabajo definidos en el capítulo 1 (objetivos) de la presente investigación.

En 5.1 se ilustran los resultados de los cuestionarios A y B concernientes a la parte sobre italiano (segunda parte del cuestionario A y tercera del cuestionario B) y se analizan las respuestas de la parte de reflexión metalingüística del cuestionario B, para contestar a los objetivos (1A), (1B) y (1C).

El apartado 5.2 se relaciona con las actitudes lingüísticas de los profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia. En esta parte se presentan tanto los resultados del análisis de los manuales didácticos como los datos de la parte en español y de reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A, para poder ofrecer una respuesta a los interrogantes de los objetivos (2A), (2B) y (2C).

En 5.3 se analizan las respuestas de los alumnos en la parte en español del cuestionario B para intentar delinear las características de su interlengua, en relación con el contraste PS-PC, y responder, por lo tanto, a los objetivos (3A) y (3B).

5.1 REPARTO PS-PC EN EL ITALIANO ACTUAL

5.1.1 *Objetivo (1A)*

El primer objetivo intermedio del primer ámbito de trabajo trata de delinear el reparto tempo-aspectual de las formas verbales de PS y PC en el italiano actual y comprobar hasta qué punto ha llegado, en este idioma, la supuesta deriva aorística del PC.

Para poder satisfacer este objetivo consideraremos los resultados de la parte en italiano de los dos cuestionarios A y B separadamente, respectivamente en 5.1.1.1 y 5.1.1.2, y las respuestas de la reflexión metalingüística del cuestionario B en 5.1.1.3.

5.1.1.1 Análisis italiano del cuestionario A¹³³

La segunda parte del cuestionario A, dirigido a 90 profesores de español en escuelas secundarias italianas, como se ha explicado en 4.1.1.1, presenta 16 ítems de evocación en italiano, de los cuales 6 son de aspecto aorístico y 10 de aspecto *compiuto* (tabla 5). Los porcentajes de ocurrencias de las dos formas verbales de PS y PC en las dos macrocategorías consideradas se ilustran en la tabla 7:

¹³³ Parte de estos resultados representan una reformulación de los datos presentados en Valente (2021a).

	ASPECTO AORÍSTICO	ASPECTO COMPIUTO
PS	39%	2%
PC	60%	98%
PS-PC	1%	

Tabla 7. Porcentajes de PS y PC en los aspectos aorístico y compiuto de la parte en italiano cuestionario A (n=90)

Como se puede comprobar, las respuestas muestran una predilección casi exclusiva por el PC en los contextos de aspecto *compiuto*. Por lo que se refiere al aspecto aorístico, en cambio, los resultados son vacilantes, aunque, también en este caso, los entrevistados manifiestan una preferencia hacia la forma compuesta.

Para poder entender mejor el reparto de las dos formas verbales en el contexto aorístico, donde las respuestas son oscilantes y los entrevistados no presentan un consenso unánime, explicitamos, en la tabla 8 y en el gráfico 1, los porcentajes obtenidos en los enunciados 7, 10, 15, 11, 14 y 1, cuyas características se han etiquetado, respectivamente, aoristicidad pura; 3ª persona - relevancia presente; 1ª persona - mayor distancia temporal; 1ª persona - menor distancia temporal; 1ª persona - *ieri* y experiencialidad en lapso de tiempo concluido.

	AORISTICIDAD PURA	3ª PERSONA - RELEVANCIA PRESENTE	1ª PERSONA - MAYOR DISTANCIA	1ª PERSONA - MENOR DISTANCIA	EXPERIENCIALIDAD - LAPSO DE TIEMPO CONCLUIDO	1ª PERSONA - <i>ieri</i>
	EN. 7	EN. 10	EN. 15	EN. 11	EN. 1	EN. 14
PS	76%	47%	46%	29%	22%	3%
PC	23%	51%	54%	70%	78%	96%
PS-PC	1%	2%		1%		1%

Tabla 8. Porcentajes aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario A

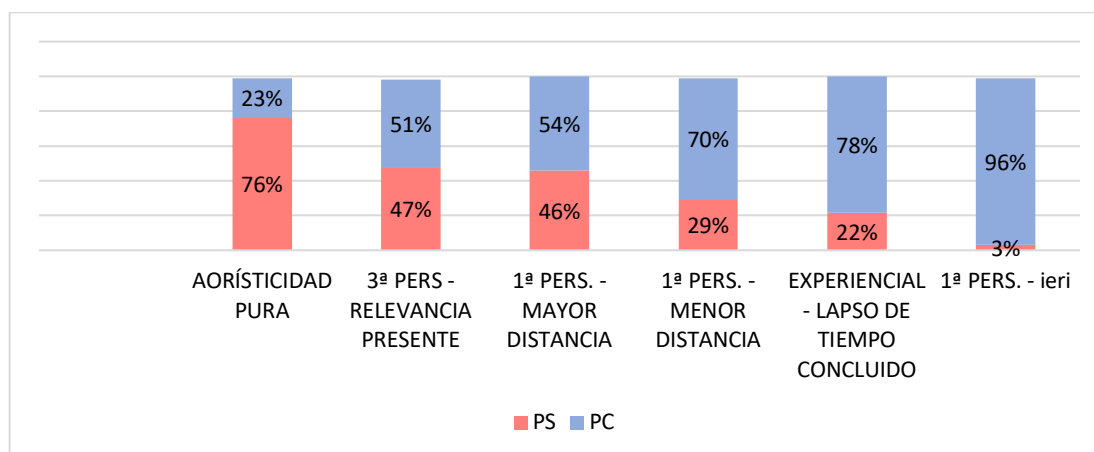


Gráfico 1. Porcentajes aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario A

De la tabla 8 y del gráfico 1 podemos ante todo comprobar la eficacia del orden inicialmente propuesto para los seis enunciados aorísticos. Los únicos resultados que se desvían de este orden son los obtenidos en el enunciado 14, que contiene un ítem en primera persona en un pasado prehodierno (*ieri*), colocado en un primer momento en

penúltima posición. El porcentaje resultante nos obliga a efectuar un pequeño pero significativo cambio: este enunciado se desliza a la última posición del contexto aorístico, mostrando unos resultados asimilables a los de la categoría de aspecto *compiuto*.

A partir del enunciado de aoristicidad pura hasta llegar al prehodiernal (*ieri*) en primera persona, como hemos explicado en el capítulo 4, los ítems presentados progresivamente se van desprendiendo de las características puramente aorísticas y asumen rasgos que los acercan al aspecto *compiuto*, sea por el cambio de persona (de tercera a primera), sea por el aumento de la relevancia psicológica de los eventos relatados, sea por la reducción de la distancia temporal entre el evento y el ME. Con este gradual acercamiento al aspecto *compiuto* se nota una progresiva disminución de la aparición de la forma simple y un paralelo aumento de ocurrencias de PC.

El enunciado de aoristicidad pura (7. *Antonio [PARTIRE] con il primo treno del mattino, all'alba del 13 aprile di 50 anni fa.*), que presenta las características textuales de narración en tercera persona, los rasgos aspectuales de evento puntual y terminado y una colocación temporal muy lejana respecto al ME, se coloca dentro de lo que hemos descrito como “mundo narrado”. Estos rasgos han inducido a la mayoría de los entrevistados a emplear una forma simple. El PS, aunque presenta un número elevado de ocurrencias, sin embargo, no llega a ser la forma verbal exclusiva en este contexto, ya que el PC aparece con un porcentaje considerable (23%) y ha sido la elección de casi la cuarta parte de la muestra elegida. En este contexto, además, un entrevistado ha completado la prueba de evocación insertando ambas formas verbales, presentando primero la forma simple y luego la compuesta. Interpretamos esta respuesta como la posibilidad de emplear ambas formas verbales, aunque con una ligera preferencia por el PS.

La introducción del rasgo de la relevancia actual, presentada en el enunciado 10 (*Leonardo Da Vinci [ESSERE] il più grande genio del Rinascimento italiano.*), y la “verdad universal” contenida en este enunciado, provocan un incremento del porcentaje de aparición de la forma compuesta, que llega a rozar el 50%. Dos entrevistados, además, han completado el enunciado introduciendo ambas formas verbales; en una respuesta se ha indicado primero la forma compuesta y en segunda posición la forma simple; en la otra, el PS ha sido la primera forma verbal insertada.

Un porcentaje de PC parecido se muestra en el enunciado 15 (*-Ricordi quando nel 2002 noi [ANDARE] insieme a sciare in Svizzera? -[DIVERTIRSI] molto, -anche se*

[NEVICARE] tutta la settimana.), que relata hechos pasados y terminados, en forma de narración. Este ítem, sin embargo, con respecto al número 7, además de acercarse temporalmente al ME, presenta los eventos en primera persona, detalle que acerca la situación denotada al “mundo comentado” y que, por lo tanto, ha inducido a un mayor número de informantes a emplear una forma compuesta.

El ítem número 15 contiene, además, una secuencia narrativa formada por tres enunciados. En la tabla 7 y en el gráfico 1 se ha indicado el porcentaje promedio obtenido en las tres respuestas. Si desglosamos el porcentaje por cada uno de los tres enunciados se obtienen los siguientes resultados:

	15a. -Ricordi quando nel 2002 noi [ANDARE] insieme a sciare in Svizzera?	15b. -[DIVERTIRSI] molto,	15c. anche se [NEVICARE] tutta la settimana.
PS	46%	41%	50%
PC	54%	59%	50%

Tabla 9. Porcentajes de PS y PC en los enunciados 15a, 15b y 15c de la parte en italiano del cuestionario A

Aunque las diferencias se reconducen a unos pocos puntos porcentuales, se puede notar que los enunciados con el número mayor de PC son los primeros, el 15a y 15b; en el tercero, el empleo de la forma compuesta disminuye levemente. Esto podría explicarse por las funciones desempeñadas, en el italiano actual, por las dos formas verbales del pretérito perfecto en la secuenciación narrativa. Bertinetto y Squartini (1996: 388) afirman que, en la lengua italiana contemporánea, es la forma compuesta que desarrolla, en la mayoría de los casos, la función propulsora de la trama narrativa y el PS se emplea, con un rol contrastivo, para subrayar puntos específicos o detalles que se apartan de la línea principal, para indicar eventos pertenecientes a planos temporales secundarios o para informar sobre acaecimientos de fondo, a menudo contrapuestos a la noticia central. El enunciado 15c, de hecho, se introduce con la conjunción adversativa *anche se*; en este caso el hablante recurre a la forma simple con fines textuales y narrativos, para avanzar en la narración insertando detalles en segundo plano. Por estas mismas razones, la mayoría de los casos perdidos de este enunciado, es decir, las respuestas en que no aparece uno de los dos pretéritos perfectos en examen, sino que presentan otras formas verbales y que, por lo tanto, no se han considerado en el recuento total de los casos, se reconducen a formas de imperfecto. Estas formas verbales, de hecho, subrayan el carácter imperfectivo-continuativo del evento (*nevicare*), a la vez que describen la situación de fondo de la acción principal. Los primeros dos enunciados (15a y b), además, se pueden

leer también como experienciales; el tercero, en cambio, es solo un hecho contingente, que no forma parte de los eventos “memorables” de la existencia.

Por lo que concierne al enunciado 11 (*Lo scorso campionato la mia squadra [PERDERE] la partita 2 – 0.*), este también relata un acaecimiento en primera persona. Con respecto al anterior, sin embargo, añade un matiz de relevancia presente y una cercanía, no solo temporal, sino también emocional, por las consecuencias que el evento podría reproducir en el plano psicológico de quien lo pronuncie. Por estas razones, probablemente, aunque nos encontramos en un contexto aorístico y prehodiernal, la presencia de la forma compuesta aumenta de manera importante, llegando a cubrir el 70% de las respuestas. También en este contexto un informante ha propuesto la doble opción, indicando un PC y, como segunda elección, un PS.

El enunciado 1 (*-Conosci il professor Rossi? -Sì, quando frequentavo l’università [INCONTRARLO] un paio di volte ad alcune conferenze.*) coloca la situación denotada en un momento del pasado concluido; a pesar de esto, la experiencia presentada de forma iterada ha influido en las elecciones de los entrevistados y un porcentaje muy alto (78%) optó por emplear un PC.

Para concluir, en el enunciado 14 (*Ieri io e mia sorella [ANDARE] a fare la spesa nel nuovo centro commerciale.*), como ya hemos subrayado antes, a pesar de presentarse un adverbio prehodiernal (*ieri*) y un evento concluido en el plano aspectual, la casi totalidad de los profesores ha elegido la forma compuesta, que ha obtenido el 96% de las respuestas. Un profesor ha optado por ofrecer ambas formas verbales, con la preferencia, sin embargo, por la forma compuesta. La colocación tempo-aspectual en el “ayer” parece no influir en la consideración del evento como desprendido del momento presente: los entrevistados juzgan el contenido del enunciado y su colocación temporal actual y relevante, a la par que los enunciados de aspecto *compiuto* colocados en el presente ampliado. El interrogante que se nos presenta aquí es si la conjugación del verbo en primera persona puede haber influido la elección de la forma verbal y si, por lo tanto, un relato en tercera persona, con la misma colocación temporal, induciría a un porcentaje mayor de formas simples.

Por lo que concierne los enunciados de aspecto *compiuto*, como se puede comprobar en la tabla 7, los entrevistados no muestran vacilación a la hora de elegir la forma verbal en este contexto; el consenso de los informante es casi unánime y la preferencia hacia el

PC es tajante. Podemos, sin embargo, desglosar la macrocategoría de aspecto *compiuto* e ilustrar los porcentajes obtenidos en cada uno de los 10 enunciados (tabla 10), para averiguar cuáles de ellos componen las exiguas respuestas en PS:

	DEIXIS - <i>ieri</i>	RESULTATIVIDAD	INCLUSIVIDAD	EXPERIENCIALIDAD HASTA EL ME	MOD. ADVERBIALES ORIENTADOS AL ME – <i>non ancora</i>
	EN. 5	EN. 2	EN. 4	EN. 8	EN. 9
PS	3%	2%	0%	0%	0%
PC	96%	98%	100%	100%	100%
PS-PC	1%				

	MOD. ADVERBIALES ORIENTADOS AL ME – <i>già/l'anno scorso</i>	HOT NEWS	PASADO INMEDIATO	HODIERNAL	PRESENTE AMPLIADO
	EN. 12	EN. 16	EN. 3	EN. 6	EN. 13
PS	9%	0%	1%	1%	2%
PC	91%	100%	99%	99%	98%
PS-PC					

Tabla 10. Porcentajes aspecto *compiuto* de la parte en italiano del cuestionario A

Tomaremos en análisis los dos enunciados que presentan un porcentaje de formas simples mayor o igual a 3 puntos porcentuales, es decir, los dos en que más de un informante ha elegido el PS. Como se puede averiguar en la tabla 10, las escasas respuestas en pretérito perfecto simple se individualizan en los únicos dos enunciados que contienen una referencia temporal pasada prehodiernal.

El número 5 (*Questi pantaloni [COMPRARLI] ieri da Zara.*), que, como hemos explicado en 4.1.1.1, es de transición desde el aspecto aorístico al aspecto *compiuto*, presenta una situación fuertemente anclada al ME gracias al deíctico *questi* a principio de frase y contiene, sin embargo, el adverbial prehodiernal *ieri*, que coloca el acaecimiento denotado por el verbo en un lapso de tiempo acabado. En este contexto, pues, tres docentes han optado por emplear la forma simple y un informante ha mostrado la posibilidad de usar ambas formas verbales, eligiendo, sin embargo, primero la forma compuesta y, como segunda opción, el PS. Este enunciado, que coloca temporalmente el evento en el “ayer”, presenta porcentajes de respuestas en PC y PS muy parecidos a los del enunciado 14. A pesar de declinarse el verbo en tercera persona, hay que considerar la implicación del hablante en lo que enuncia, pues este representa el destinatario del regalo y, por lo tanto, el enunciado 5 no podría pertenecer al “mundo narrado”. Por estas razones, los resultados de este ítem no ayudan a contestar al interrogante anteriormente expuesto.

El enunciado 12 es el que, entre todos los ítems de aspecto *compiuto*, ha recibido el mayor número de respuestas en PS; en este contexto se presenta una situación anclada al momento de la enunciación a través del adverbial *già* y ubicada en un punto del pasado acabado y lejano del ME: *l'anno scorso*; probablemente influidos por esta colocación temporal, siete de los 90 profesores entrevistados han completado el ítem con una forma simple.

5.1.1.2 Análisis italiano del cuestionario B

En el cuestionario dirigido a 90 estudiantes de institutos de secundaria italianos (cuestionario B), la parte en italiano, como se ha ilustrado en el capítulo 4.1.1.2 (tabla 6), se compone de ocho preguntas abiertas, de las cuales seis invitan a contar hechos susceptibles de presentar características tempo-aspectuales aorísticas, ya que los *inputs* ubican los eventos en un lapso temporal concluido; dos se colocan en un intervalo que incluye el ME: uno hodiernal y el otro de presente ampliado, pertenecen, pues, a la categoría de aspecto *compiuto*.

Las ocurrencias de las formas verbales de PS y PC se han calculado aquí según dos diferentes metodologías. Con la primera, se presentan tanto los porcentajes globales obtenidos en las dos macrocategorías (tabla 11), como por cada pregunta del aspecto aorístico (tabla 12 y gráfico 2) y del aspecto *compiuto* (tabla 13). Estos resultados se han calculado atribuyendo un único valor a cada respuesta de cada informante, según si esta contiene uno o más PC (=0), uno o más PS (=1) o ambas formas verbales (=4).

Las secuencias ofrecidas por los alumnos, sin embargo, tratándose de respuestas abiertas y presentando, en la mayoría de los casos, más de una forma verbal en las secuencias narrativas, se han analizado también a través del recuento total de ocurrencias de pretéritos perfectos en las respuestas y calculando los porcentajes de aparición de PS y de PC (tabla 14 y gráfico 3). Un ulterior análisis, además, se ha efectuado calculando las ocurrencias de los dos pretéritos perfectos en relación con las personas gramaticales (tablas 15, 16, 17 y 18).

	ASPECTO AORÍSTICO	ASPECTO <i>COMPIUTO</i>
PS	57%	1%
PC	40%	99%
PS-PC	3%	

Tabla 11. Porcentajes de respuestas en PS y PC en los aspectos aorístico y *compiuto* de la parte en italiano del cuestionario B (n=90)

Como se observa en la tabla 11, los resultados del contexto de aspecto *compiuto* son asimilables a los obtenidos en el cuestionario A (aunque, recordamos, aquí los enunciados de aspecto *compiuto*, por las razones ilustradas en 4.1.1.2, se reducen a dos casos, uno hodiernal y otro de presente ampliado) y muestran una preferencia prácticamente exclusiva hacia la forma compuesta. Por lo que se refiere al aspecto aorístico, aquí también los resultados manifiestan una vacilación entre el uso de una u otra forma verbal, presentando, sin embargo, una mayor cantidad de formas simples. Este aumento del número de PS con respecto a los resultados del aspecto aorístico del cuestionario A se puede fácilmente explicar por la presencia, en el cuestionario B, de dos enunciados de aoristicidad pura, el 3 y el 4A; ambos han recibido la casi totalidad de formas simples y han contribuido a aumentar el porcentaje total obtenido en este aspecto.

Los resultados detallados por cada ítem de las dos macrocategorías de aspecto aorístico y *compiuto* se pueden observar en las tablas 12 y 13, respectivamente:

	CUENTO INFANTIL	AORISTICIDAD PURA	3ª PERS. – RELEVANCIA PRESENTE	1ª PERS. – MAYOR DISTANCIA	1ª PERS. – MENOR DISTANCIA	1ª PERS. – <i>ieri</i>
	En. 3	En. 4A	En. 4B	En. 2	En. 4C	En. 1
PS	98%	96%	93%	48%	23%	5%
PC	0%	1%	7%	40%	74%	95%
PS-PC	2%	3%		12%	2%	

Tabla 12. Porcentajes de respuestas en PS y PC aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario B

	PRESENTE AMPLIADO	HODIERNAL
	En. 4D	En. 4E
PS	3%	0%
PC	97%	100%

Tabla 13. Porcentajes de respuestas en PS y PC aspecto *compiuto* de la parte en italiano del cuestionario B

Los enunciados de la categoría aorística presentan, como los del cuestionario A, una disposición gradual desde la aoristicidad pura hasta el aspecto *compiuto* y también estos resultados comprueban el progresivo aumento del uso de la forma compuesta a medida que los contextos propuestos se acercan a la segunda macrocategoría y asumen, poco a poco, características de *compiutezza* (gráfico 2). A raíz de las respuestas obtenidas en el cuestionario A, el enunciado que contiene el adverbio *ieri* se ha colocado directamente en última posición del *continuum* aorístico y los resultados del cuestionario B han confirmado esta distribución. Se representan, en el gráfico siguiente, para simplificar la lectura, los porcentajes de uso del PS y del PC en las respuestas donde se emplea, aunque más de una vez, una sola de estas dos formas verbales. Las respuestas que alternan ambas

formas verbales –siempre representan porcentajes muy bajos– se examinarán detalladamente a continuación.

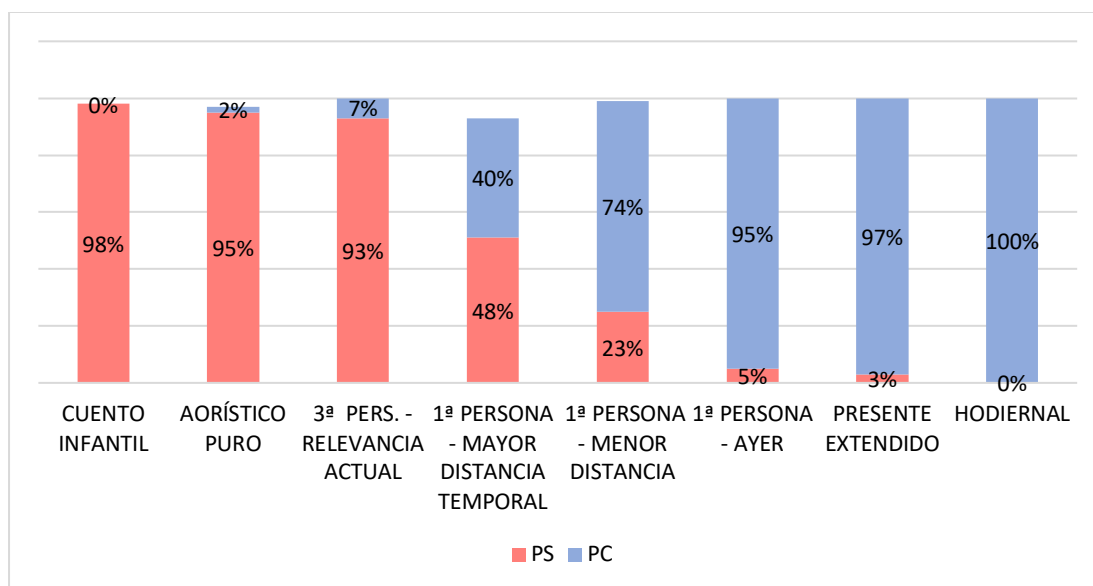


Gráfico 2. Porcentajes de respuestas en PS y PC aspectos aorístico y compiuto parte italiano del cuestionario B

En lo que sigue, mencionaremos algunas respuestas como ejemplo y analizaremos las que se desvían de la tendencia, para observar el uso que hacen los alumnos de la muestra de las dos formas verbales de pretérito perfecto.

Las primeras dos preguntas abiertas se refieren a un contexto de aoristicidad pura y son aquellas en que la forma simple se ha empleado de manera casi exclusiva; como hemos ilustrado en 4.1.1.2, una se refiere a un cuento infantil (3. *Ricordi come finisce la favola di Cappuccetto Rosso? Continua il racconto in poche righe. “Cappuccetto: «Ehi nonna, che orecchie grandi hai». «Per sentirti meglio». «Ehi nonna, che occhi grandi hai». «Per vederti meglio». «Ehi nonna, che mani grandi hai». «Per afferrarti meglio»...”*), que representa el máximo grado de distanciamiento temporal y psicológico; la otra reproduce el incipit de un relato inventado (4A. *“Era il 1960. In un piccolo paese alle pendici del monte Santa Cruz la vita scorreva tranquilla, ma un giorno...”*), que presenta las características textuales típicas de la narración, es decir, se trata de un cuento en tercera persona sin implicación del emisor y colocado en un pasado terminado y lejano.

Como era de esperar, el ítem 3 es el que ha recibido el mayor número de respuestas en PS; solo un informante ha empleado una secuencia con ambas formas verbales para completar el cuento; ilustramos a continuación esta respuesta (1), subrayando la forma compuesta y mostrando en *italica* la forma simple:

- (1) [...] l'ha mangiata penso, e poi è arrivato il cacciatore che ha ucciso il lupo e tutti *vissero* felici e contenti. (Génova, 16 años).

Como se puede comprobar, este estudiante ha empleado el PC para ilustrar los acontecimientos y seguir con el relato; las oraciones espontáneamente elaboradas y propuestas por el alumno, tratándose de la narración de un cuento infantil, enuncian hechos completamente desvinculados del ME y colocados en un tiempo lejano y aorístico por excelencia. La forma compuesta se ha utilizado como fuerza motriz de la narración en tres oraciones coordinadas que representan el orden cronológico de sucesión de los eventos. La última oración, en cambio, no representa una elaboración espontánea del alumno, sino se trata de una frase hecha, que se corresponde a la típica expresión conclusiva de todo cuento infantil y que siempre se presenta en PS.

A excepción del informante mencionado, todos los demás emplearon formas simples para concluir el cuento; presentaremos a continuación tres ejemplos, (2), (3) y (4), tomados de las tres áreas geográficas en examen:

- (2) “Ehi nonna, che bocca grande che hai” “È per mangiarti meglio!” Dopo averla mangiata in un sol boccone, il lupo *si fece* una bella dormita. Il cacciatore *entrò* nella casa, *aprì* la pancia del lupo salvando Cappuccetto Rosso e sua nonna. (Turín, 19 años).
- (3) “Ehi nonna, che bocca grande che hai” “Per mangiarti meglio” La nonna *si rivelò* essere il lupo che *si era mangiato* la nonna e che *mangiò* anche Cappuccetto Rosso. Alla fine *arrivò* il cacciatore che dopo aver ucciso il lupo *liberò* la nonna e la bambina. (Prato, 17 años).
- (4) Il lupo travestito da nonna *afferrò* Cappuccetto Rosso e la *mangiò*, successivamente *arrivò* il cacciatore che *uccise* il lupo e *salvò* Cappuccetto. (Palermo, 18 años).

En el ítem 4A, el íncipit de la narración contiene dos formas verbales imperfectivas y las respuestas presuponen, pues, que la elección de la forma verbal se efectúe de manera contrastiva con los dos imperfectos ofrecidos en el *input*. En este contexto se ha obtenido una única respuesta en PC (5) y dos que contienen ambas formas de pretérito perfecto (6) y (7):

- (5) Santa Cruz è esplosa. Finito! (Génova, 16 años).
- (6) *arrivò* uno strano tipo, un po' goffo, con un'aria stanca. Aveva fatto un lungo viaggio e cercava un posto per ricominciare una nuova vita. Così, lo abbiamo accolto con le braccia aperte, gli abbiamo offerto un lavoro, e lui *aiutò* molto il nostro piccolo paese. (Turín, 17 años).
- (7) durante un forte temporale *successe*. *Fu* tutto troppo veloce, mi *ritrovai* dall'ospedale. Poi *scoprii* cosa era successo: mi aveva tradito! Io credevo di potermi fidare di lui e invece mi ha colpito mentre avevo abbassato la guardia e si è preso tutto! (Roma, 14 años).

En las respuestas (6) y (7), no parece que el uso de una u otra forma verbal siga un reparto aspectual definido: los informantes emplean indistintamente los dos pretéritos perfectos para referirse a estas situaciones aorísticas. La única forma compuesta que puede estar justificada como aspectualmente *compiuta* está contenida en la última oración de la respuesta (7): en la expresión “si è preso tutto” se puede fácilmente observar el valor resultativo del verbo, suponiendo que el estado resultante de la acción sigue vigente en el ME y las consecuencias son, pues, relevantes en el momento presente. Se puede notar, sin embargo, que en (6) el informante aplica una subdivisión de las formas verbales según las personas gramaticales, empleando el PS en tercera persona (“*arrivò*” y “*aiutò*”) y el PC en primera (“abbiamo accolto” y “abbiamo offerto”), reparto que, en cambio, no aparece en la respuesta (7) (de la vinculación entre forma verbal y persona gramatical hemos hablado en 3.1.2.3 y volveremos sobre este asunto más adelante en este apartado).

Entre las respuestas al ítem 4A, también aparecen tres en presente histórico. Estas no se han calculado en el cómputo total, ya que el análisis de este tiempo verbal no constituye el objeto de análisis de la presente investigación. A pesar de esto, ofrecemos en (8) un ejemplo donde la forma verbal del presente histórico es empleada como tiempo principal de la narración, en contraposición con el imperfecto:

- (8) un omicidio nel paese manda in subbuglio la tranquillità dei paesani, viene trovata morta nella sua abitazione una giovane ragazza e da qui iniziano le varie indagini e dopo anni e anni di indagini si scopre finalmente chi era il colpevole, la persona che all'apparenza sembrava la persona più tranquilla del paese. (Turín, 17 años).

El enunciado propuesto como *input* en el ítem 4B (“*L'11 settembre 2001 due aerei americani...*”) se refiere a un acontecimiento que, aunque temporalmente lejano, muestra una implicación psicológica y una relevancia actual mayores con respecto a los dos anteriormente analizados. Como consecuencia de esta característica, aunque el enunciado se presenta en tercera persona, se pierden los rasgos textuales de narración y de distanciamiento psicológico de los hechos relatados. Las respuestas ofrecen seis secuencias en PC (7%), de las que se presenta un ejemplo (9). Este ligero incremento de la forma compuesta, además, se podría también explicar por la característica de la persistencia del estado resultante del acontecimiento (las Torres Gemelas ahora no existen). El aumento, sin embargo, es leve, ya que, como explicamos en 4.1.1.2, debido a su corta edad, los alumnos no han vivido el evento en primera persona. No hay, aquí, respuestas que contengan las dos formas verbales.

- (9) Hanno colpito le due torri gemelle di New York, distruggendo la vita di molte persone e famiglie. (Torino, 19 años).

El paso de los tres ítems en tercera persona hasta aquí analizados al contexto de cuento personal del ítem 2 (“*Racconta in 4 o 5 righe un episodio divertente, commovente o interessante della tua infanzia*”) muestra un profundo desnivel entre el uso casi exclusivo del PS en los *inputs* 3, 4A y 4B y este ámbito, en el que las ocurrencias de PC aumentan considerablemente (41%) y los porcentajes de aparición de las dos formas verbales llegan casi a equipararse. Este contexto, además, es el que muestra el porcentaje mayor de respuestas que contienen ambas formas verbales, mostrando, pues, un mayor grado de vacilación con respecto a otros contextos en el uso de los dos pretéritos.

En este ámbito, se sale completamente de la esfera del “mundo narrado” y se entra en la del “mundo comentado”: el *input* número 2 se desprende de las características textuales de narración en tercera persona, invitando al entrevistado a relatar un acontecimiento que le afecta directamente e invadiendo su ámbito íntimo y personal.

Ofrecemos a continuación tres ejemplos pertenecientes al 48% de respuestas en PS, (10), (11) y (12), tres que muestran el uso del PC, (13), (14) y (15), y otras tres que presentan ambas formas verbales (16), (17) y (18):

- (10) Ero piccolina e i miei due fratelli più grandi stavano discutendo proprio davanti a me, io ero molto divertita nel vederli così. A un tratto mia sorella *spinse* mio fratello (non forte ma si passano 4 anni e a quell'età mia sorella era molto più forte di mio fratello) che era in piedi proprio davanti a me. Mi *cadde* addosso e io *sbattei* la testa contro l'angolo del muro dietro di me. (Turín, 16 años).
- (11) Il mio primo giorno di scuola materna, i miei genitori mi *accompagnarono* nella mia nuova classe. *Rimasero* per un po' a guardarmi mentre mi ambientavo e iniziavo a giocare con gli altri. Ero molto tranquilla. *Decisero* quindi di andarsene e io *iniziai* a piangere. Quella sera quando mi *chiesero* il perché io *risposi* che era il primo giorno e il primo giorno bisogna piangere per forza. (Florenca, 19 años).
- (12) Ricordo come se fosse ieri il giorno in cui *incontrai* per la prima volta mio nonno paterno. Avevo 7 anni e non ci eravamo mai visti prima di quel giorno soleggiato di marzo. Ricordo che *provai* un po' di imbarazzo perché non sapevo come rivolgermi a questa persona per me sconosciuta. *Provai* una forte emozione quando lui, capendo il mio disagio, mi *accolse* tra le sue braccia venendomi incontro. (Palermo, 19 años).
- (13) Un giorno, quando avevo sette anni, sono andata a sciare con la mia famiglia. Mentre camminavo sulla neve mio papà mi riprendeva con la macchina fotografica. Improvvisamente sono caduta all'interno di una buca abbastanza profonda e mio papà ha registrato l'accaduto! Questo episodio è stato molto divertente. (Turín, 19 años).
- (14) Un giorno, uscendo da scuola, ho scambiato una sconosciuta per mia madre, così l'ho salutata e le sono corsa incontro, ma quando mi sono accorta che non era lei, sono corsa e ho visto mia madre che stava ridendo. (Viterbo, 14 años).
- (15) Fin da quando sono nata, sono sempre stata molto legata ai miei nonni. Io sono cresciuta con loro, e loro ci sono sempre stati per me quando ne avevo più bisogno. Qualche anno fa, però, loro mi hanno lasciata... ricordo benissimo, ancora oggi, quanto io ci sia rimasta male quando

i miei genitori mi hanno dovuto dare questa terribile notizia, non potevo, ma soprattutto, non volevo accettarlo. (Catania, 16 años).

- (16) Mi ricordo che quando ero piccola sono andata a fare una vacanza in Sardegna con i miei nonni. Una volta arrivata *trovai* una tartaruga e la *portai* a casa con me. Il giorno prima di partire mi *svegliai* e non la *trovai* più. Ci *rimasi* malissimo e solo giorni dopo i miei nonni mi *dissero* che l'avevano riportata dove l'avevamo trovata. (Génova, 16 años).
- (17) I miei genitori mi hanno sempre detto che da bambina odiavo indossare le scarpe. Un giorno erano talmente affranti e vinti dalla mia cocciutaggine che *decisero* di non farmi più guerra... e per una settimana *uscii* di casa scalza, indossando solo i calzini. Dopo questa esperienza *imparai* ad apprezzare le scarpe! (Florenca, 19 años).
- (18) Dopo due mesi di lontananza ho rivisto finalmente il mio fidanzato. *Fu* una bellissima sorpresa. Ci *abbracciammo* forte. Quel giorno *fu* indimenticabile perché dopo mesi finalmente l'ho potuto rivedere. (Palermo, 18 años).

Como se puede notar, en las respuestas (10) - (15), uno u otro pretérito perfecto se emplea contrastivamente a las formas verbales imperfectas, que desarrollan la función imperfectivo-continuativa de fondo en todas las narraciones. En las secuencias ofrecidas como ejemplos, para designar acciones puntuales con valor aorístico se utilizan tanto la forma simple (“Ero molto tranquilla. *Decisero* quindi di andarsene e io *iniziai* a piangere”), como la forma compuesta (“quando avevo sette anni, sono andata a sciare”).

En la respuesta (15), sin embargo, se pueden detectar algunos de los pretéritos perfectos compuestos con valor *compiuto*: tres formas compuestas contenidas en la secuencia presentan una clara lectura continuativa: “sono sempre stata molto legata ai miei nonni”, “sono cresciuta con loro” y “loro ci sono sempre stati per me”. Otros dos usos muestran un valor continuativo-resultativo: “sono nata” e “mi hanno lasciata”. Solo el último empleo del PC no parece incluir funciones perfectas, sino que muestra un evidente valor aorístico (“mi hanno dovuto dare questa terribile notizia”).

En (16) y (18), la alternancia de PS y PC parece no seguir un reparto tempo-aspectual preciso y ambas formas verbales se emplean para narrar hechos acabados y sin consecuencias en el presente. Sin embargo, una característica común a las formas compuestas en estas dos respuestas es su constante aparición en primera persona singular (“sono andata”, “l'ho rivisto”, l'ho potuto rivedere”), rasgo que, como hemos comentado, es típico de la esfera del “mundo comentado” y vinculado con esta forma verbal.

En (17), en cambio, el reparto está bien delineado: el PC posee un valor *compiuto* y se refiere a una situación continuativa-iterativa (“mi hanno sempre detto”) donde el adverbial *sempre* dilata el lapso temporal del evento, a partir de un pasado indefinido, hasta el presente. El evento mismo se convierte, de esta manera, en un hecho iterado, asumiendo así características aspectuales de *compiutezza*. El PS es utilizado, en cambio,

para narrar los hechos principales del relato, indicando eventos únicos y puntuales (“*decisero di non farmi più guerra*” e “*imparai ad apprezzare le scarpe*”) o eventos iterados pero limitados a un intervalo de tiempo muy reducido (“per una settimana *uscii di casa scalza*”).

Entre las respuestas al enunciado 2 también aparece una en presente histórico, que, como en (8), se emplea como tiempo principal de la narración en contraposición con el imperfecto:

- (19) Era estate stavo in vacanza con mia madre e mio padre stavamo [*sic.*] un hotel carino, un giorno verso ora di pranzo arriva mia zia ci porta delle cose da mangiare io correndo la [*sic.*] vado incontro e cadiamo io mia zia e il cibo. (Salerno, 17 años).

El ítem 4C solicita la ilustración de algunas situaciones acaecidas en el mes pasado (“*Il mese scorso, a causa della diffusione del Coronavirus, ...*”). Se ofrece, pues, un contexto temporal aorístico, pero más cercano al ME con respecto al del 4B. Aunque el *input* se coloca en un pasado terminado y si bien no se requiere necesariamente un relato en primera persona, el enunciado contenido en 4C se refiere a un hecho que implica inevitablemente la participación emotiva y psicológica del informante; por estas características, el porcentaje de PC aumenta, llegando al 74%. Proponemos a continuación tres ejemplos de las exiguas respuestas que contienen formas simples (20), (21) y (22) y tres representativos del amplio porcentaje de respuestas en PC, (23), (24) y (25). Se presenta, además, en (26), la única respuesta que incluye ambas formas verbales:

- (20) Tutte le attività in Italia e non solo *vennero* sospese tramite un lockdown, anche a causa dell'elevato numero di contagi e decessi nel paese. (Turín, 17 años).
- (21) Tutta Italia *diventò* zona rossa e i cittadini *vennero* messi in quarantena. (Prato, 18 años).
- (22) l'economia si *fermò*; tutti i negozi, i ristoranti e le scuole *chiusero*. (Caserta, 14 años).
- (23) noi studenti siamo rimasti a casa e non abbiamo più potuto fare le cose che facevamo prima per evitare di essere contagiati. (Turín, 17 años).
- (24) I governi hanno deciso di chiudere scuole, attività commerciali, uffici. Non si poteva uscire di casa se non avevi l'autocertificazione. È stato l'inizio di momenti duri e tragici perché ogni sera si aspettava di sapere i dati del bollettino: numero di persone contagiate, morte, ecc. (Arezzo, 18 años).
- (25) Non siamo potuti andare a scuola, e abbiamo dovuto studiare con la didattica a distanza. (Salerno, 17 años).
- (26) *iniziò* un periodo di quarantena che ancora tutt'ora non si è fermato definitivamente. (Palermo, 21 años).

Como se puede comprobar, los siete se refieren a los mismos eventos y a la misma distancia temporal y prevén la misma implicación personal en los hecho contados. Si se

observa la persona gramatical, sin embargo, se puede notar que la totalidad de formas simples se conjugan en tercera persona y, de las siete formas compuestas, en cambio, cuatro aparecen en primera persona.

En (26), a diferencia de lo que ocurre en otros contextos en que los entrevistados han empleado indistintamente las dos formas verbales con valor aorístico, aquí el reparto aspectual es nítido: con la forma simple se ubica el momento inicial de un evento en el pasado (“*inizió*”) y con la forma compuesta se designa su continuación en el presente (“*tutt’ora non si è fermato*”).

Para terminar el análisis de los ítems de aspecto aorístico, analizamos las respuestas al *input 1* (“*Racconta in 2 o 3 righe la tua giornata di ieri*”). Como se puede ver en la tabla 12, el uso del PC es casi exclusivo y el número de respuestas en PS es muy limitado. Proponemos a continuación dos de las cuatro respuestas totales en PS, (27) y (28) (las ocurrencias de PS en este contexto solo se observan en las áreas centro y sur; este dato se comentará en 5.1.2), y tres ejemplos de respuestas con la forma compuesta, (29), (30) y (31). No constan, aquí, secuencias narrativas que contienen las dos formas verbales.

- (27) Mi *svegliai* alle 8 per fare le videolezioni che *durarono* fino alle 13, *pranzai* con la mia famiglia e *giocai* un po' ai videogiochi. alle 4 *uscii* e *andai* a farmi i capelli, *stetti* fuori fino alle 19, *tornai* a casa e *cenai* alle 23 *andai* a dormire. (Arezzo, 18 años).
- (28) Ieri la prima cosa che *feci* una volta sveglio *fu* partecipare a due videolezioni. Il resto della giornata la *passai* giocando con i miei amici al pc. (Palermo, 21 años).
- (29) ieri ho fatto molte cose, sono andata a correre, ho fatto lezione, ho studiato, sono andata a lavorare e sono uscita con dei miei amici per poi tornare a casa. (Turín, 17 años).
- (30) Ieri mattina mi è venuto a trovare a casa mio zio e subito dopo pranzo appena se ne è andato ho ripassato le materie scolastiche e mi sono incontrata con una mia amica nel pomeriggio. La sera ho guardato un film e sono andata a letto. (Viterbo, 16 años).
- (31) Ieri mi sono svegliata, ho fatto colazione e ho usato un po' il computer. Ho aspettato mamma per pranzare ed il pomeriggio sono andata in palestra. La sera ho cenato e sono uscita per fare una passeggiata. (Salerno, 17 años).

Como se puede comprobar, en los tres ejemplos en PC, la forma verbal es empleada tanto para relatar eventos durativos, como “ho studiato” y “ho aspetatto” como hechos únicos y puntuales, como, “sono andata a lavorare” o “mi sono svegliata”. Las tres respuestas, además, repiten la colocación prehodieral *ieri* a principio de frase. Estos datos, por lo tanto, apoyan los resultados obtenidos en el cuestionario A y que muestran la preferencia tajante por el PC en todos los contextos aorísticos ubicados en el día anterior al día del habla.

En lo concerniente al contexto *compiuto*, vemos en la tabla 11 que el empleo del PC es predominante. Esta forma verbal ha sido utilizada de manera exclusiva por todos los estudiantes en el contexto hodierno (4E. “*Oggi...*”) y de manera preponderante (97%) en el contexto del presente ampliado (4D. “*Quest’anno...*”). Se halla, de hecho, en este último contexto, una sola respuesta en que aparece la forma simple, que ilustramos a continuación:

(32) *Quest’anno cominciò* molto male già da subito *pensai* che qualcosa sarebbe andata male e così *fu* veramente spero che tutto si risolva presto. (Palermo, 21 años).

Como se puede ver, en (32) la secuencia se introduce a través de la expresión adverbial *quest’anno* y se emplean tres formas verbales de pretérito perfecto simple para completar la respuesta. A excepción de este, los demás *outputs* contienen solo formas compuestas, como también en las respuestas al ítem 4E. Algunos ejemplos se ilustran en (33), (34) y (35):

(33) è stato disastroso. (Turín, 17 años).

(34) È stato un anno funesto dal punto di vista sociale e ha causato molti danni anche dal punto di vista economico. (Viterbo, 17 años).

(35) ho fatto due verifiche durante le videolezioni, la verifica di geografia è stata abbastanza semplice, quella di spagnolo riguardava una comprensione del testo con 8 domande. (Caserta, 14 años).

El segundo análisis efectuado con las respuestas a la parte en italiano del cuestionario B prevé el recuento total de las ocurrencias de pretéritos perfectos en los ítems 3, 4A, 4B, 2, 4C, 1, es decir, los que componen la macrocategoría aorística y que han mostrado una evidente vacilación entre en el uso de formas simples y compuestas.

El recuento total de las dos formas verbales de pretérito perfecto ha sido de 1253 ocurrencias. De estas, 680 aparecen en PS y 573 en PC, es decir, respectivamente el 54% y el 46%. Como era de esperar, los porcentajes de una y otra forma verbal llegan casi a equipararse, exactamente como muestra el cálculo que asigna un solo valor a cada respuesta, ilustrado en la tabla 11. En la tabla 14 y en el gráfico 3 mostramos los cómputos totales de los pretéritos perfectos y los porcentajes de PS y PC por cada ítem del aspecto aorístico.

	CUENTO INFANTIL		AORÍSTICO PURO		3ª PERS. - RELEVANCIA ACTUAL		1ª PERS. - MAYOR DISTANCIA TEMPORAL		1ª PERS. - MENOR DISTANCIA		1ª PERS. - ieri		TOT	
	En. 3		En. 4A		En. 4B		En. 2		En. 4C		En. 1			
PS	200	99%	177	97%	109	95%	149	63%	24	24%	21	5%	680	54%
PC	3	1%	5	3%	6	5%	86	37%	74	76%	399	95%	573	46%
TOT	203		182		115		235		98		420		1253	

Tabla 14. Recuento total de ocurrencias de PS y PC en las respuestas de la macrocategoría de aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario B

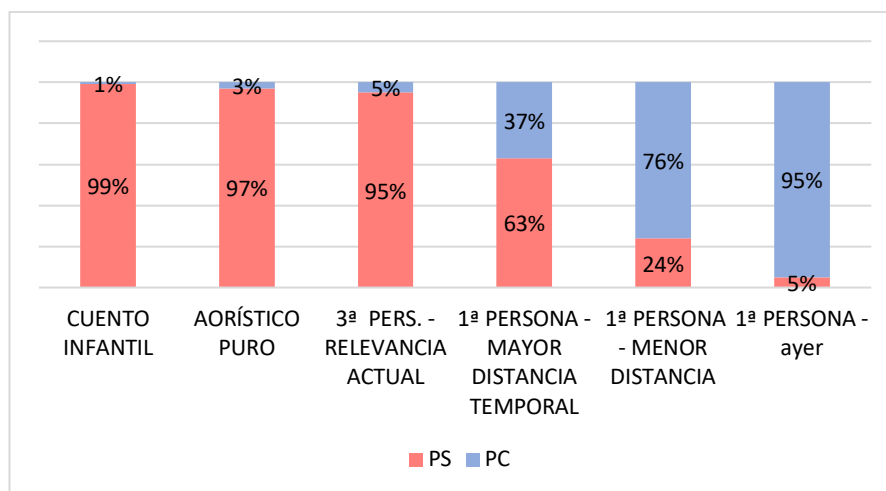


Gráfico 3. Porcentajes de PS y PC en las respuestas de la macrocategoría de aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario B

Como primera observación, podemos notar que el contexto que muestra el mayor número de pretéritos perfectos es el extremo “derecho” del *continuum* aorístico: los informantes emplean 420 formas verbales de pretérito perfecto en el relato personal ubicado en el “ayer”. Este es también el ámbito tempo-aspectual que presenta el porcentaje más elevado de formas compuestas (95%).

Una segunda observación se refiere a los pasos más significativos del recorrido desde la aoristicidad hasta la *compiutezza*, como ya habíamos comprobado en el análisis anterior: el primer “salto” se observa con el cambio de tercera persona de los tres primeros ítems (3, 4A, 4B) a la primera persona empleada en el número 2 y siguientes. En la parte “derecha” del *continuum*, formada por los tres enunciados que solicitan un cuento personal, se hallan otros desniveles importantes que marcan la transición del número 2 al 4C, y de este último al ítem 1, es decir, dentro de la preodiernalidad, desde la localización temporal más remota a la más cercana al ME.

Se ha procedido, además, al recuento de las dos formas verbales en relación con las personas gramaticales asociadas. Como hemos ilustrado en 3.1.2.3, según Weinrich (1978

y 1987), las esferas del “mundo narrado” y “mundo comentado” se vinculan no solo con las formas verbales que, prototípicamente, narran y comentan, sino también con las personas gramaticales; así pues, forma parte del “mundo narrado” el PS, declinado, en la mayoría de los casos, en tercera persona singular o plural; pertenece al “mundo comentado” el PC, conjugado con frecuencia en las primera y segunda personas.

En la totalidad de la macrocategoría del aspecto aorístico, como ya se ha mencionado, se han contabilizado un total de 1253 pretéritos perfectos, repartidos de manera bastante equilibrada entre PS y PC. De ese total, además, 602 (48%) se presentan en primera o segunda persona y 651 (52%) en tercera.

Aunque se trata aquí de respuestas a preguntas individuales y no de una narración única como en los estudios de Weinrich, se puede notar que, dado el idéntico reparto de los contextos ofrecidos en los *inputs* (tres en tercera persona y tres de cuento personal), tanto la subdivisión de las dos formas verbales como la de las personas gramaticales entre las dos esferas de los mundos weinrichianos es equilibrada. Sin embargo, si asociamos las formas verbales con las personas en las que se declinan los pretéritos, se nota una disconformidad entre PS y PC y primeras o segundas personas, por un lado, y terceras por el otro. De los 680 pretéritos perfectos simples, 112 (16%) aparecen en primera o segunda persona y 568 (84%) se declinan en tercera persona. Un reparto especular se presenta en relación con las personas asociadas al PC: de las 573 formas compuestas totales, 490 aparecen en primera o segunda y 83 se conjugan en tercera, es decir, respectivamente, el 84% y el 16% (tabla 15).

	1ª o 2ª PERSONA		3ª PERSONA		TOT
PS	112	16%	568	84%	680
PC	490	84%	83	16%	573
TOT	602		651		1253

Tabla 15. Porcentajes de PS y PC y por persona gramatical en la macrocategoría del aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario B

A la luz de los resultados obtenidos tanto con el primero como con el segundo análisis, avanzamos aquí una subdivisión de los seis ítems que componen la macrocategoría de aspecto aorístico en tres grupos: los tres colocados más a la “izquierda” del *continuum* (enunciados 3, 4A y 4B), que llamaremos grupo 1, proponen una narración en tercera persona; los tres a la “derecha” piden que se relate en primera persona (enunciados 2 y 1) o que se cuenten acontecimientos en que el emisor se ve inevitablemente implicado psicológicamente (4C). De estos últimos tres, distinguiremos el 2 y el 4C, por un lado, que denominamos grupo 2, y el 1 por el otro. Siguiendo esta subdivisión, se puede notar que los ítems del grupo 1 son los que presentan el PS de manera casi exclusiva, tanto en

el análisis resumido en la tabla 11, como en el presentado en la tabla 14. En las respuestas del grupo 2, en cambio, las dos formas verbales aparecen en un porcentaje equilibrado y, en estos contextos, los entrevistados muestran una fuerte vacilación a la hora de emplear una u otra forma verbal (recordamos que el ítem 2 es el que, además, presenta el mayor número de secuencias narrativas con ambas formas verbales). Las respuestas al ítem número 1 vuelven a mostrar consenso unánime entre los informantes, que emplean el PC sin vacilación.

Consideraciones paralelas se pueden avanzar calculando los mismos porcentajes en relación con las personas gramaticales implicadas en las narraciones: el grupo 1 presenta 12 formas verbales de pretérito perfecto conjugadas en primera o segunda persona y 488 en tercera persona. De estas últimas, 476 (98%) aparecen en PS.

En el grupo 2, los pretéritos perfectos totales en primera y segunda persona son 182 y los de tercera persona son 151. Por lo que se refiere a los primeros, 83 (46%) aparecen en PS y 99 (54%) en PC; por lo que concierne a los segundos, 90 (60%) se presentan conjugados en PS y 61 (40%) en PC. Se nota, pues, aquí, una clara oscilación en el uso tanto de las dos formas verbales de PS y PC como de las personas a ellas asociadas.

El ítem 1, finalmente, presenta, en sus respuestas, 408 formas de pretérito perfecto conjugados en primera y segunda persona, de los cuales 19 en PS (5%) y 389 en PC (95%), y 12 conjugados en la tercera persona, de los cuales 10 en PS (83%) y 2 en PC (17%).

Resumimos estos resultados en las tablas 16, 17 y 18:

	CUENTO INFANTIL		AORÍSTICO PURO		IMPERSONAL - RELEVANCIA ACTUAL
GRUPO 1					
	1ª o 2ª PERSONA		3ª PERSONA		TOT
PS	10	83%	476	98%	486
PC	2	17%	12	2%	14
TOT	12		488		500

Tabla 16. Ocurrencias totales y porcentajes de ocurrencias de PS y PC según las personas gramaticales de los ítems del grupo 1 de la parte en italiano del cuestionario B

	PERSONAL - MAYOR DISTANCIA TEMPORAL		PERSONAL - MENOR DISTANCIA TEMPORAL		
GRUPO 2					
	1ª o 2ª PERSONA		3ª PERSONA		TOT
PS	83	46%	90	60%	173
PC	99	54%	61	40%	160
TOT	182		151		333

Tabla 17. Ocurrencias totales y porcentajes de aparición de PS y PC según las personas gramaticales de los ítems del grupo 2 de la parte en italiano del cuestionario B

ÍTEM 1 - <i>ieri</i>					
	1ª o 2ª PERSONA		3ª PERSONA		TOT
PS	19	5%	2	17%	21
PC	389	95%	10	83%	399
	408		12		420

Tabla 18. Ocurrencias totales y porcentajes de aparición de PS y PC según las personas gramaticales del ítem 1 de la parte en italiano del cuestionario B

5.1.1.3 Análisis de la reflexión metalingüística

La sección de reflexión metalingüística sobre la lengua materna, como se ha explicado en 4.1.1.4, se ha propuesto a los 90 alumnos en el cuestionario B. Se compone de varias preguntas, tanto abiertas como cerradas, de las cuales mostraremos, a continuación, los resultados.

Las primeras dos preguntas, (1) y (2), consisten en la elección entre dos versiones del mismo enunciado, una en PS y otra en PC, con la solicitud de explicar las diferencias en una respuesta abierta.

A la pregunta (1), (*I dinosauri si estinsero/sono estinti milioni di anni fa*), el 52% de los estudiantes ha elegido la forma simple y el 48% la forma compuesta. En este contexto, pues, ambos pretéritos se consideran correctos y naturalmente utilizables en la percepción de los entrevistados. Las explicaciones ofrecidas han sido variadas y se han clasificado los conceptos contenidos en las respuestas con ocho etiquetas, a su vez agrupadas en tres grupos. El primer grupo aúna las explicaciones que ofrecen detalles de tipo tempo-aspectual y se clasifican con tres etiquetas:

1. Distancia temporal: pasado lejano - pasado reciente. Con esta etiqueta se clasifican las explicaciones que mencionan el lapso de tiempo del evento denotado en (1), colocado en un punto muy lejano respecto al ME y que afirman que, en este caso, el PS es más adecuado. Un ejemplo de respuesta que ha obtenido esta etiqueta es:

Siccome si parla di un fatto molto molto antico, il tempo verbale più adeguato è il passato remoto. (Turín, 19 años).

Todos los informantes que han mencionado la distancia temporal en su explicación, como es obvio, han elegido la forma simple en el enunciado (1).

2. Evento puntual *vs* continuativo. Una respuesta ha recibido esta etiqueta, por hacer hincapié en el valor continuativo del PC, en contraposición al valor puntual del PS:

“Si sono estinti” si intende “nel corso degli anni hanno raggiunto l’estinzione”. “Si estinsero” si presume che abbiamo [*sic.*] raggiunto l’estinzione in un determinato anno. (Florencia, 19 años).

Este informante ha elegido la forma compuesta, para subrayar el aspecto continuativo-resultativo de la extinción, que no se ha realizado en un momento único y puntual, sino que su desarrollo ha sido prolongado en el tiempo y presenta, pues, características aspectuales *compiute*.

3. Evento concluido sin relación con el presente *vs* evento relevante en el presente. Con esta etiqueta se han catalogado las respuestas que evidencian la relevancia presente de los hechos contados. Con estas explicaciones, sin embargo, algunos alumnos han empleado el PC, dando así a entender que el evento es relevante y tiene consecuencias en el presente, como en la siguiente explicación:

La differenza, secondo me, è che la prima dà l’impressione che è un avvenimento accaduto e che non ripercuote sul presente e la seconda, invece, ripercuote sul presente poiché, se i dinosauri non si fossero estinti, probabilmente ora l’uomo non ci sarebbe. (Viterbo, 16 años).

Otros, en cambio, han elegido el PS, afirmando, de esta manera, que el evento no tiene relevancia en el momento de enunciación, como en la siguiente respuesta:

Utilizzo il passato remoto perché non ha alcun rapporto con il presente. (Viterbo, 16 años).

En el segundo grupo se incluyen las respuestas que mencionan factores variacionales en relación con la norma; se asignan a este grupo cuatro etiquetas:

4. Variación diafásica. En esta categoría se insertan todas las explicaciones que vinculan el uso de la forma simple a contextos formales, áulicos, y escritos y/o las que atribuyen a la forma compuesta adjetivos como “natural”, “espontánea”, “simple”, “inmediata”, “más usada” y “coloquial”, como en el ejemplo a continuación:

La prima è al passato ed è utilizzato un linguaggio più formale, la seconda frase è scritto [*sic.*] un linguaggio più colloquiale. (Bergamo, 16 años).

5. Variación diacrónica. Algunas explicaciones se refieren al uso arcaico del PS y lo contraponen a un empleo más frecuente y cotidiano del PC, como en la respuesta siguiente:

[...] il passato remoto è usato come forma più arcaica e aulica rispetto al passato prossimo. (Viterbo, 17 años).

Todos los alumnos que aluden, en sus explicaciones, a rasgos textuales o de registro, han elegido la forma compuesta para el enunciado (1).

6. Corrección gramatical - espontaneidad o frecuencia de uso. Algunos alumnos afirman que, en su uso espontáneo emplearían la forma compuesta, pero reconocen que el pretérito perfecto correcto sería el simple, como en la respuesta siguiente:

Con la consapevolezza che l'enunciato giusto è il primo, spontaneamente userei il secondo. Il primo è grammaticalmente corretto, ma parlando si usa più il secondo. Nell'italiano parlato non c'è in realtà una differenza così netta tra l'usare il passato remoto o il passato prossimo. (Florencia, 19 años).

Otros, en cambio, mencionan la escasa presencia del PS en el italiano general:

Gli italiano [*sic*] non usano molto il passato remoto seppur sia grammaticalmente corretto utilizzarlo. Io come quasi tutti sono abituato ad utilizzare il passato prossimo... anche perché parlo francese e anche in Francia si usa molto il passato prossimo. (Palermo, 21 años).

7. Variación diatópica. Muchos estudiantes atribuyen el mayor empleo de una u otra forma verbal a una zona geográfica concreta o reconocen el escaso uso del PS en la región donde viven:

perché nel nord Italia il passato remoto è poco utilizzato. (Génova, 16 años).

La etiqueta atribuida a la tercera y última sección (8), finalmente, cataloga las explicaciones que mencionan el contraste entre distanciamiento psicológico y participación del emisor. Las respuestas que se basan en esta contraposición reconocen el uso de la forma simple para subrayar la voluntad del hablante de tomar una distancia psicológica hacia los hechos contados; el empleo del PC, en cambio, evidencia la involucración del emisor y la importancia atribuida a los eventos narrados. Un ejemplo de respuesta con esta etiqueta es el siguiente:

La prima dà un senso di distacco dalla vicenda narrata. (Turín, 19 años).

En la tabla 19 ofrecemos un resumen de los tres grupos con los porcentajes totales obtenidos en cada etiqueta:

Grupo	RASGOS TEMPO-ASPECTUALES			RASGOS VARIACIONALES				DISTANCIAMIENTO PSICOLÓGICO
Etiqueta	1	2	3	4	5	6	7	8
Porcentaje por etiqueta	38%	1%	22%	10%	4%	18%	3%	3%
Porcentaje de grupo	62%			35%				

Tabla 19. Porcentajes y etiquetas atribuidas a las respuestas de la pregunta (1) de la reflexión metalingüística del cuestionario B

Como se puede notar, las respuestas que mencionan rasgos tempo-aspectuales son las que principalmente se han ofrecido como explicación para la elección de una u otra forma verbal. Dentro de este grupo, el porcentaje más elevado se refiere a la distinción entre evento lejano y reciente, demostrando que, en la concepción de los informantes, la distancia temporal es la explicación más sencilla de entender y más inmediata de ofrecer para aclarar las diferencias entre las dos formas verbales. El PS, por lo tanto, es concebido como la forma verbal más remota, y el PC es un pretérito que se emplea para hablar de hechos recientes. Otra explicación propuesta con frecuencia se refiere a la oposición aspectual entre conclusión del evento y relevancia presente del mismo; muchos alumnos, de hecho, han ofrecido una aclaración basada en la aspectualidad más que en la temporalidad y que asigna al PS la tarea de referirse a un evento concluido y al PC la función de designar una situación que sigue en el presente o que muestra consecuencias actualmente relevantes. En base a este contraste, un alumno de Palermo, además, después de elegir la opción en PS, afirma que el evento no es susceptible de volver a ocurrir:

È un'azione che è successa in passato remoto e che non può riaccadere (Palermo, 21 años).

En cuanto que el PC es un tiempo fuertemente vinculado con el momento de la enunciación, es también equiparado al presente en la respuesta de un alumno de Salerno:

La 1 è al passato, la 2 invece è al presente. (Salerno, 17 años).

Aunque representa un porcentaje muy bajo, algunos estudiantes se han referido al enunciado en PC como a un evento que ha tardado varios años y a la versión en PS como a un hecho ocurrido en un momento único y puntual, subrayando así el contraste no durativo/durativo de la oposición.

Un porcentaje considerable de alumnos, además, ha relacionado el contraste entre las dos formas verbales con factores variacionales. En cuanto a la variación diafásica, la forma simple se vincula con contextos formales y escritos, y se describe con adjetivos

como “áulico”, “culto” o “de libros”. El PC, en cambio, recibe las menciones de “coloquial”, “inmediato”, “común”, y hasta “normal”.

Por lo que se refiere a la variación diacrónica, el PS ha sido descrito con adjetivos como “arcaico” o “antiguo”.

Muchos estudiantes han hecho hincapié en la corrección gramatical y en la espontaneidad: sin ofrecer una aclaración detallada o específica, estos informantes reconocen simplemente el hecho de que la forma simple gramaticalmente es la forma correcta, pero en su uso espontáneo no la emplean y escogen, en su lugar, la forma compuesta.

Algunos alumnos han ofrecido explicaciones concernientes a las diferencias diatópicas existentes entre el uso de una u otra forma verbales en la geografía del italiano.

Para terminar, un porcentaje muy bajo de entrevistados ha propuesto una explicación que vincula el PS con la lejanía emotiva o el distanciamiento psicológico del hablante hacia los eventos en cuestión.

También la pregunta número (2) ofrece un enunciado en dos versiones (“*Paolo ha sempre amato/ sempre amò Alice*”) y requiere la elección de una u otra forma verbal con siguiente solicitud de explicación.

En este caso, la totalidad de los informantes ha elegido la forma compuesta. La situación descrita en este enunciado posee características de aspecto *compiuto*, pues el evento es imperfectivo-continuativo, reforzado por el adverbial *sempre*. Este resultado demuestra que, en caso de evidente *compiutezza* de la situación denotada, los informantes no vacilan entre las dos formas verbales y se orientan hacia el uso unánime del PC. Este dato, además, refuerza los resultados obtenidos en la parte en italiano del cuestionario A en la macrocategoría del aspecto *compiuto*.

Las explicaciones ofrecidas no divergen excesivamente de las propuestas para la pregunta (1). Estas se han reunido en dos grupos; el primero reúne las explicaciones de corte tempo-aspectual e incluye las siguientes tres etiquetas:

1. Pasado lejano vs reciente. Bajo esta denominación se insertan las explicaciones como la siguiente:

La prima frase utilizza il passato prossimo e si riferisce ad una azione più recente. La seconda frase utilizza il passato remoto e sembra riferirsi ad una azione più remota. (Turín, 19 años).

2. Evento concluido sin relación con el presente vs evento continuo que llega hasta el presente. Las explicaciones que han recibido esta etiqueta se basan en el rasgo aspectual de conclusión o prosecución del evento en el ME, como la siguiente:

“Ha sempre amato” subisce l’influenza del presente e quindi si intende che la ama ancora. “Sempre amò” sta ad indicare che è qualcosa che si è concluso nel passato. (Palermo, 19 años).

3. Evento determinado - evento indeterminado. Con esta etiqueta se designan respuestas como la siguiente:

[Il PC] è indefinito perché non si sa precisamente da quanto tempo. (Turín, 16 años).

En el segundo grupo, las tres etiquetas elegidas atribuyen a las explicaciones características relacionadas con la variación lingüística en relación con la norma:

4. Variación diafásica. Con esta designación se marcan las respuestas que atribuyen al PS rasgos de registro formal y al PC las características de espontaneidad, naturalidad o mayor frecuencia, como en la respuesta siguiente:

la prima è una forma colloquiale mentre la seconda più aulica. (Roma, 16 años).

5. Variación diatópica. Se incluyen en etiqueta las referencias a los diferentes usos del PS y PC en las variedades regionales, como en la siguiente respuesta:

al nord Italia è più usato il passato prossimo. (Génova, 16 años).

6. Incorrección vs corrección. A diferencia de la misma etiqueta atribuida a las explicaciones del primer enunciado, sin embargo, aquí se relaciona la corrección gramatical con el uso del PC y se afirma que el PS, en este caso, es incorrecto, como en la explicación siguiente:

La prima è secondo me scritta bene grammaticalmente, la seconda è scritta in modo sbagliato. (Roma, 15 años).

El resumen de los porcentajes obtenidos en cada etiqueta se muestra en la tabla 20:

Grupo	RASGOS TEMPO-ASPECTUALES			DIFERENCIAS VARIACIONALES		
	1	2	3	4	5	6
Etiqueta	11%	58%	1%	16%	1%	12%
Porcentaje de grupo	70%			30%		

Tabla 20. Porcentajes y etiquetas atribuidas a las respuestas de la pregunta (2) de la reflexión metalingüística del cuestionario B

Como se puede comprobar, las respuestas que se basan en características tempo-aspectuales representan un porcentaje mayor respecto al mismo grupo de las respuestas de la pregunta (1) y, como en ella, es la porción más grande del total (70%). De estas, sin

embargo, solo un 11% propone explicaciones apoyadas en la lejanía temporal: la mayoría de las respuestas que aluden a las características tempo-aspectuales del evento proporciona aclaraciones de tipo aspectual, basadas en la continuidad del evento y en su prosecución hasta el momento presente. Sobre este punto, mencionamos también que algunos alumnos han comentado que el enunciado en PS sería correcto en el caso de fallecimiento de uno de los dos protagonistas de la situación descrita. En este grupo, aparece una única respuesta que se apoya en la indeterminación temporal del evento en PC.

En el restante 30%, el porcentaje levemente más amplio es representado por las menciones a la variación diafásica. Se han incluido en esta categoría todas las respuestas que atribuyen a la forma compuesta rasgos de cotidianidad, naturalidad, espontaneidad y simplicidad y a la forma simple adjetivos como “poético”, “áulico”, “no natural” y “forzado”, o las que, sin adjetivar las dos formas verbales, afirman que el PC es, entre los dos pretéritos, el más utilizado. A continuación, encontramos las explicaciones que ven en el PS una forma verbal incorrecta en este contexto. En orden de aparición, finalmente, solo una respuesta menciona los usos diatópicamente diferentes de las dos formas verbales.

La pregunta número (3) se declina en la propuesta de cinco enunciados aorísticos expresados en pretérito perfecto simple; los entrevistados tenían que elegir la frecuencia con la cual usarían cada enunciado entre cuatro grados de aceptación: nunca, raramente, la mayoría de las veces y siempre. Los enunciados contienen diferentes colocaciones temporales prehodiernales y se han ofrecido en el cuestionario de manera aleatoria: *3A Questi pantaloni li comprai ieri da Zara; 3B La settimana scorsa andammo a comprare dei pantaloni nel nuovo centro commerciale; 3C Antonio partì con il primo treno del mattino, all'alba del 13 aprile di 50 anni fa; 3D Questo film lo vidi già l'hanno scorso; 3E Quando ero piccolo, feci qualche volta la festa di compleanno in quel ristorante.* Por simplicidad en la explicación, los grados de aceptación de las respuestas se han considerado subdivididos en dos grupos: uno que incluye las respuestas “nunca” y “raramente”, que indican la falta de naturalidad y familiaridad hacia los usos del PS en estos contextos y que señalamos con el signo [-], y otro que comprende las opciones “la mayoría de las veces” y “siempre”, con las cuales los informantes muestran espontaneidad y confianza hacia la forma verbal simple y para el cual se emplea el signo [+]. Se muestran los porcentajes en la tabla 21:

	3A	3B	3C	3D	3E
	Ieri – 1ª persona	La settimana scorsa – 1ª persona	50 anni fa – 3ª persona	L'anno scorso – 1ª persona	Quando ero piccolo/qualche volta – 1ª persona
-	86%	76%	40%	72%	61%
+	14%	24%	60%	28%	39%

Tabla 21. Porcentajes de aceptación de los enunciados aorísticos en PS de la pregunta (3) de la reflexión metalingüística del cuestionario B

Como se puede comprobar, los resultados confirman la vacilación mostrada por los entrevistados en el contexto aorístico, ya corroborada en el la parte en italiano de ambos cuestionarios. Considerando el orden creciente de los porcentajes obtenidos en el grado “alto” de aceptación, es decir, en las respuestas que han elegido las opciones “siempre” o “la mayoría de las veces” (signo [+] de la tabla anterior), se obtiene el siguiente gráfico:

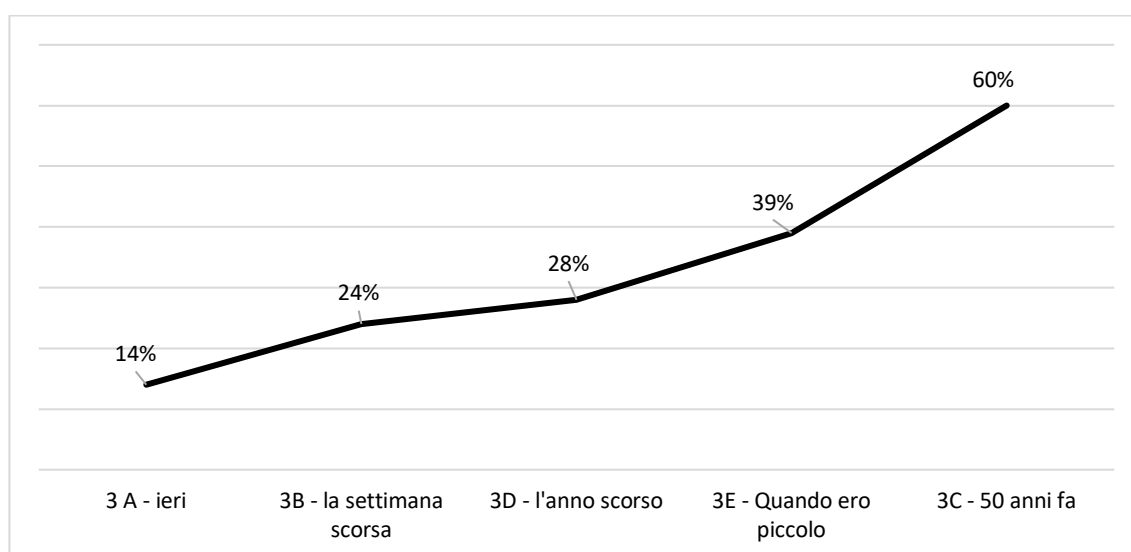


Gráfico 4. Nivel de aceptación de enunciados aorísticos en PS de la pregunta (3) de la reflexión metalingüística del cuestionario B

Como se puede observar en el gráfico, siguiendo los porcentajes de aceptación obtenidos en los cinco enunciados, se llega a un orden que sigue perfectamente la línea de cercanía/lejanía temporal, desde *ieri*, contexto en que, como ya hemos comprobado con otros resultados, el uso del PS provoca menor aceptación, hasta *50 anni fa*, donde el uso de la forma simple está más tolerado (más incluso que la forma compuesta).

El análisis de las respuestas a la pregunta número (4) se mostrará en el siguiente apartado, ya que se requiere mencionar allí los rasgos diatópicos asociados a un enunciado hodierno en PS; forma parte, por lo tanto, del objetivo (1B).

Para concluir con el análisis de la parte de reflexión metalingüística del cuestionario B, presentamos a continuación los resultados de la última pregunta, en la que se enuncian dos oraciones en PS (5. *Suo padre lo incontrò varie volte, ma non gli disse mai nulla*) y

se solicita a los entrevistados que elijan entre varias caracterizaciones. Las opciones ofrecidas para caracterizar el enunciado son: moderno, antiguo, dialectal, coloquial/cotidiano, formal, típico del lenguaje de la televisión, típico de la narración de historias y cuentos, y típico del lenguaje de libros y periódicos. Los porcentajes obtenidos en cada respuesta se resumen en la tabla 22.

MODERNO	ANTIGUO	DIALECTAL	COLOQUIAL/ COTIDIANO	FORMAL	TÍPICO TV	TÍPICO HISTORIAS Y CUENTOS	TÍPICO LIBROS Y PERIÓDICOS
10%	9%	7%	15%	15%	3%	25%	16%

Tabla 22. Caracterizaciones del enunciado aorístico en PS de la pregunta (5) de la reflexión metalingüística cuestionario B

Los porcentajes demuestran un reparto bastante equilibrado entre todas las cualidades ofrecidas en las múltiples opciones de respuesta. Se puede, sin embargo, observar que el porcentaje más alto está representado por la opción “lenguaje típico de la narración de historias y cuentos”, seguido por “lenguaje típico de libros y periódicos”. Esto confirma la vinculación del PS con el “mundo narrado” weinrichiano y con los contextos escritos.

Un dato que, a primera vista, podría sorprender es la coincidencia cuantitativa entre las características antitéticas de “coloquial/cotidiano” y “formal”. Esto se comentará en 5.1.2, ya que el resultado final es el promedio de las respuestas obtenidas en las tres áreas geográficas consideradas y estas varían sustancialmente según la zona.

Porcentajes muy exigüos de alumnos, finalmente, reconocen, en estas oraciones en PS, un lenguaje típico de la televisión o las caracterizan con los adjetivos de antiguo o dialectal.

5.1.1.4 Conclusiones parciales

A la luz de los resultados obtenidos del análisis tanto de la parte en italiano del cuestionario A como de la parte en italiano y de la reflexión metalingüística del cuestionario B, se pueden avanzar unas primeras consideraciones.

En ambos cuestionarios, las formas verbales del pretérito perfecto simple y compuesto se presentan con una gradualidad complementaria: desde la aoristicidad pura hasta el aspecto *compiuto*, las ocurrencias de PS pasan de una alta frecuencia de uso a la casi total desaparición, a la vez que el PC, escasamente empleado en las respuestas de aoristicidad pura, aumenta progresivamente hasta llegar a ser la forma predominante en el aspecto *compiuto*.

En las macrocategorías de aspecto *compiuto* de ambos cuestionarios, de hecho, los entrevistados muestran un consenso unánime hacia el empleo de la forma verbal compuesta del pretérito perfecto. Las desviaciones a esta tendencia, como hemos visto en los dos casos, son mínimas.

Las macrocategorías de aspecto aorístico, en cambio, muestran un alto grado de variación interna entre las dos formas verbales y han merecido, por lo tanto, un análisis más detallado. Los ítems de aoristicidad pura, como se acaba de afirmar, muestran una clara preferencia hacia el uso del PS. Los *inputs* centrales del *continuum* aorístico, es decir, los eventos en primera persona con diferentes distancias temporales presentan un aumento importante del PC y los porcentajes de ocurrencias de las dos formas verbales llegan a equipararse, mostrando una clara vacilación en el empleo de los dos pretéritos. Dentro de este ámbito, sin embargo, la distancia temporal juega un papel importante y se pueden distinguir, por lo tanto, por un lado, las situaciones más lejanas respecto al ME, que muestran una preferencia hacia el PS y, por el otro, las más recientes, que optan mayoritariamente por el PC. A partir del contexto prehodierno colocado en el *ieri* hasta llegar al aspecto *compiuto*, la forma compuesta aparece de forma prácticamente exclusiva.

Estos resultados están apoyados por las respuestas a las preguntas (2), (3) y (5) de la parte de reflexión metalingüística del cuestionario B. En (2), donde se propone un evento de tipo continuativo, las explicaciones de los alumnos han mostrado un alto porcentaje de menciones a características de tipo aspectual. En (3), el nivel de aceptación de los enunciados en PS es mayor en el contexto aorístico puro del cuento en tercera persona con rasgos narrativos y menor en la situación colocada en el “ayer”. En (5), la opción mayormente indicada para caracterizar el enunciado propuesto en PS es la que propone rasgos textuales y que relaciona la situación con la narración de historias y cuentos.

Podemos, por lo tanto, reconocer diferentes sectores, según los rasgos temporales, aspectuales y textuales, y reconducirlos a los cuatro contextos (C1, C2, C3 y C4) que propusimos, en el capítulo 3.1.2.3 y en la tabla 1 (que volvemos a presentar aquí), para delinear el reparto tempo-aspectual de las dos formas verbales en italiano.

ASPECTO:	ASPECTO <i>COMPIUTO</i>		ASPECTO AORÍSTICO	
ÁMBITO DE OPOSICIÓN:	ÁMBITO ASPECTUAL	ÁMBITO TEMPORAL		ÁMBITO TEXTUAL
CONTEXTO DE USO DEL PC:	C1	C2	C3	C4
USOS DEL PC DE VEIGA (2014 y 2019):	USO 1	USO 2	USO 3	
VALORES DEL PC AZPIAZU (2019):	P1+P2	P1+P2+P3a	P1+P2+P3a+P3b	P1+P2+P3a+P3b+P4
ESTADIOS EVOLUTIVOS DEL PC HARRIS (1982) Y SQUARTINI Y BERTINETTO (2000):	ESTADIOS I y II	ESTADIO III		ESTADIO IV

Tabla 1. Correspondencias de los contextos de uso del PC con los ámbitos tempo-aspectuales y las agrupaciones de otros autores (Veiga, 2014 y 2019; Azpiazu, 2019; Harris, 1982; Squartini y Bertinnetto, 2000)

El primer sector incluye las situaciones que presentan rasgos de aspecto *compiuto*; es este el correspondiente al contexto C1 y el sector donde la forma compuesta es exclusiva; en el segundo sector insertamos las situaciones colocadas en lapsos de tiempo hodiernales, de presente ampliado y los colocados en el “ayer”. Este sector, que también muestra el uso exclusivo del PC, se corresponde al C2. En C3 incluimos los eventos personales prehodiernales, psicológicamente cercanos al hablante por relatarse en primera persona o por implicar una participación emotiva del mismo, pero desarrollados en contextos aorísticos. Dentro de este contexto el uso de las dos formas verbales está fuertemente anclado a la distancia temporal y los resultados oscilantes han demostrado que cuanto más nos alejemos del ME más se manifiesta la propensión al uso de la forma simple. El último contexto, C4, atañe a la aoristicidad pura, que presenta las típicas características textuales del “mundo narrado”, como el empleo de la tercera persona, la ubicación lejana en el tiempo y la distancia psicológica del emisor. Aquí el uso del PS es muy frecuente y supera el empleo de la forma compuesta.

El primer contexto, como ya hemos visto en 3.1.2.3, pertenece al ámbito del aspecto *compiuto*; en este ámbito, los datos recogidos muestran que no hay oposición entre los dos pretéritos perfectos y la forma verbal exclusivamente empleada es el PC. Los contextos C3 y C4 manifiestan el aspecto aorístico; el primero presenta ocurrencias de ambas formas verbales y muestra, por lo tanto, la aceptación de los dos pretéritos perfectos. En este contexto, además, se nota un gradual tránsito desde un mayor empleo del PC en las situaciones cercanas temporalmente al presente, hasta un uso abundante del PS para designar eventos más lejanos. En C4, finalmente, las vacilaciones se anulan a favor del PS, aunque el PC no desaparece por completo como, en cambio, sí ocurre con el PS en el aspecto *compiuto*.

Por lo que se refiere al contexto C2, es necesaria una puntualización. En este ámbito se insertan tanto las situaciones colocadas en lapsos de tiempo hodiernal o de presente

ampliado, como las ubicadas en el “ayer”. El contexto C2, por lo tanto, muestra un solapamiento entre los dos aspectos aorístico y *compiuto*, pues la inserción del contexto prehodiernal del “ayer” representa una novedad en la literatura especializada, por ser una desviación con respecto a lo que se ha considerado tradicionalmente como pasado reciente, que nosotros situamos dentro del aspecto perfecto. Las situaciones únicas y puntuales desarrolladas en el día anterior al ME siempre se han atribuido a contextos prehodiernales y aorísticos; los resultados aquí recogidos, sin embargo, demuestran que, en la lengua italiana de los participantes en la investigación, los eventos personales colocados en el ayer se consideran actuales y relevantes en la misma medida que los ubicados en un presente ampliado y que, por lo tanto, el límite de la hodiernalidad o de las 24 horas no son criterios decisivos en la elección de las dos formas verbales.

Una distinción de la *remoteness* entre los eventos prehodiernales ocurridos en el día anterior al ME (ayer) y los acaecidos con anterioridad respecto al “ayer” ya había sido presentada por Bybee *et al.* (1994: 98) y ha sido ilustrada en 3.1.2.2. Estos autores denominan a los primeros “eventos hesternales” y los segundos “eventos prehesternales”. Podemos, por lo tanto, afirmar que el contexto llamado aquí C2 se refiere, en términos alarquianos, a situaciones hodiernales y de presente ampliado, a las que se suman los “eventos hesternales” de Bybee *et al.* (1994), y el contexto C3 se refiere a los “eventos prehesternales”.

Para argumentar con aún más determinación la decisión de colocar el “ayer” dentro del contexto C2, junto con los eventos hodiernales y de presente ampliado, se ha procedido a un análisis complementario: se han buscado, en el corpus *LIP* (<http://badip.uni-graz.at/it/>), las ocurrencias de la palabra *ieri*, para averiguar su combinación con las dos formas verbales en examen¹³⁴. El corpus contiene 162 ocurrencias de la susodicha palabra, de las cuales 91 aparecen en oraciones que incluyen un PC y las restantes se relacionan con otras formas verbales, como, por ejemplo, el imperfecto o el pluscuamperfecto. De estas 162 ocurrencias del adverbio *ieri*, ninguna se halla en secuencias comprendientes formas de pretérito perfecto simple; este resultado

¹³⁴ Somos conscientes de que el corpus tomado en examen es un colección de textos orales y, por lo tanto, la comparación lleva a una serie de dificultades debidas a las diferentes técnicas de extracción de datos. En este corpus, sin embargo, las entradas aparecen etiquetadas según la ciudad de procedencia del informante, según un reparto diatópico (norte: Milán; centro: Florencia y Roma y sur: Nápoles) comparable al empleado en nuestra investigación.

apoya nuestra colocación de los eventos prehodiernales desarrollados en el “ayer” en el contexto C2.

Resumimos en la tabla 23 nuestra propuesta de clasificación de los contextos de uso de las formas simple y compuesta del pretérito perfecto en lengua italiana actual, avanzada a la luz de los datos obtenidos en el estudio empírico presentado:

ASPECTO <i>COMPIUTO</i>		ASPECTO AORÍSTICO		
SITUACIONES CONTINUATIVAS-RESULTATIVAS-EXPERIENCIALES	EVENTOS DE PASADO INMEDIATO, HODIERNALES – DE PRESENTE AMPLIADO	EVENTOS HESTERNALES	EVENTOS PREHESTERNALES	AORISTICIDAD PURA
PC	PC	PC	PC-PS	PS
C1	C2	C3	C4	

Tabla 23. Reparto de las formas verbales de PS y PC en italiano según los contextos: C1, C2, C3 y C4

Los resultados obtenidos en el presente estudio, por lo tanto, demuestran que el uso de la forma compuesta del pretérito perfecto en la lengua italiana actual desborda los confines del aspecto *compiuto* de las situaciones denotadas en C1, incluyendo los eventos hodiernales, de presente ampliado y hesternales (C2) e invadiendo en parte el contexto de los eventos prehesternales (C3), ámbito en el cual, sin embargo, el idioma en examen acepta el uso de ambas formas verbales y la oposición muestra claros criterios basados en la distancia temporal. El contexto C4, finalmente, es el contexto en que más parece resistir la forma simple, aunque, como veremos en 5.1.2, con sustanciales diferencias diatópicas.

En el paso de C1 a C4, sin embargo, el PC no desborda de manera casual los confines de la aspectualidad hacia la temporalidad y, luego, hasta las características textuales y de registro, sino que su acercamiento a la deriva aorística es gradual y el uso en los cuatro contextos es acumulativo.

La tendencia al uso del PC acumulativo en el paso a los diferentes contextos se muestra en el 89% de los docentes (figura 11) y en el 92% de los alumnos (figura 12). Las diferencias diatópicas se comentarán en 5.1.2.4.

		NORTE																															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
AORÍSTICO PURO	C4	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	
1ª PERS. > DISTANCIA	C3	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
1ª PERS. < DISTANCIA		█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
PREHOD. IERI	C2	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
PRES. AMPLIADO		█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
HODIERNAL		█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
RESULTATIVO	C1	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
EXPERIENCIAL		█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
TENDENCIA CUMULATIVA		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	90%	
		CENTRO																															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
AORÍSTICO PURO	C4	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
1ª PERS. > DISTANCIA	C3	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
1ª PERS. < DISTANCIA		█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
PREHOD. IERI	C2	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
PRES. AMPLIADO		█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
HODIERNAL		█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
RESULTATIVO	C1	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
EXPERIENCIAL		█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
TENDENCIA CUMULATIVA		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	90%	
		SUR																															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
AORÍSTICO PURO	C4	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
1ª PERS. > DISTANCIA	C3	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
1ª PERS. < DISTANCIA		█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
PREHOD. IERI	C2	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
PRES. AMPLIADO		█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
HODIERNAL		█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
RESULTATIVO	C1	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
EXPERIENCIAL		█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
TENDENCIA CUMULATIVA		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	87%	
		TENDENCIA CUMULATIVA PORCENTAJE TOTAL																														89%	

Figura 11. Valor cumulativo de las respuestas en los contextos C1, C2, C3 y C4 del norte, centro y sur del cuestionario A

En la figura 11 se ilustran las respuestas individuales de cada informante del cuestionario A (norte=30; centro=30; sur=30) a los enunciados experiencial (8a) y resultativo (2), (C1); hodiernal (6), de presente ampliado (13) y hesternal (14), (C2); prehesternal (15a y 11), (C3) y de aoristicidad pura (7), (C4). Para una mejor visualización, se ilustran en rojo las respuestas que contienen un PS y en azul las que emplean un PC. Las respuestas con ambas formas verbales se presentan a través de una celda de rayas horizontales de ambos colores. Como se puede comprobar, los datos presentan una tendencia cumulativa en el uso del PC: la aparición de la forma compuesta en C4 presupone su uso también en C3 y el uso del PC en C3 muestra su empleo también en C2 y, a seguir, en C1. En otras palabras, los informantes que eligen un PC en C4 también lo utilizan en C3 y, a su vez, (casi) no se detectan usos del PC en C3 que no ocurran también en C2 y en C1. El empleo del PC en los contextos de aoristicidad pura y en las situaciones más lejanas temporalmente al ME presupone tendencialmente su uso también en los contextos más cercanos y, si aparece en estos, también aparecerá en contextos marcados aspectualmente.

La misma tendencia se aprecia en el uso de las dos formas verbales en las respuestas de los alumnos (fig. 12). Aquí, sin embargo, no aparece el contexto C1, por no contener, la parte en italiano del cuestionario B, *inputs* de aspecto *compiuto* que no sean el hodiernal y el de presente ampliado. En esta figura, el contexto C2 está formado por los enunciados hodiernal (4E), de presente ampliado (4D) y hesternal (1); el contexto C3 contiene los enunciados prehodiernales con mayor o menos distancia temporal (2 y 4C, respectivamente) y el contexto C4 incluye el enunciado de aoristicidad pura (4A).

		NORTE																														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
AORÍSTICO PURO	C4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
1ª PERS. > DISTANCIA	C3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
1ª PERS. < DISTANCIA	C3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
PREHOD. IERI	C2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
PRES. AMPLIADO	C2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
HODIERNAL	C2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
TENDENCIA CUMULATIVA		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	93%
		CENTRO																														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
AORÍSTICO PURO	C4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
1ª PERS. > DISTANCIA	C3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
1ª PERS. < DISTANCIA	C3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
PREHOD. IERI	C2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
PRES. AMPLIADO	C2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
HODIERNAL	C2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
TENDENCIA CUMULATIVA		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	90%
		SUR																														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
AORÍSTICO PURO	C4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
1ª PERS. > DISTANCIA	C3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
1ª PERS. < DISTANCIA	C3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
PREHOD. IERI	C2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
PRES. AMPLIADO	C2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
HODIERNAL	C2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
TENDENCIA CUMULATIVA		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	97%
		TENDENCIA CUMULATIVA PORCENTAJE TOTAL																													93%	

Figura 12. Valor cumulativo de las respuestas en los contextos C2, C3 y C4 del norte, centro y sur del cuestionario B

5.1.2 Objetivo (1B)

Hasta aquí hemos comentado los comportamientos de los 180 informantes hacia el empleo de las formas verbales de pretérito perfecto simple y compuesto en varios contextos de aspecto aorístico y *compiuto*, tomando en consideración la totalidad de la muestra y, por lo tanto, se ha ilustrado el uso de una y otra forma verbal en el italiano general.

Con el objetivo (1B) se pretende averiguar si el reparto tempo-aspectual hasta ahora analizado presenta diferencias a nivel diatópico y si existe una conexión entre deriva aorística del PC y zona geográfica de procedencia de los entrevistados. Para lograr este propósito, se presentarán los mismos análisis delineados en 5.1.1 para el objetivo (1A), pero considerando de manera separada las tres áreas geográficas del norte, centro y sur de la península italiana, con una muestra de 60 informantes en cada zona (30 profesores y 30 alumnos).

5.1.2.1 Análisis italiano del cuestionario A y diferencias diatópicas

En la tabla 7 se han expuesto los porcentajes totales, obtenidos en las dos macrocategorías de aspecto aorístico y *compiuto*, referidos al cuestionario A. La tabla, a su vez, se ha desglosado en los varios ítems que componen los dos contextos tempo-aspectuales (tablas 8 y 10). Estos porcentajes, sin embargo, difieren según la zona geográfica de procedencia de los entrevistados y, como veremos, las mayores divergencias internas se encuentran dentro de la macrocategoría aorística. Presentamos a continuación los porcentajes totales de la tabla 7, segmentados en las tres áreas geográficas (tabla 24).

	ASPECTO AORÍSTICO			ASPECTO <i>COMPIUTO</i>		
	NORTE	CENTRO	SUR	NORTE	CENTRO	SUR
PS	22%	49%	45%	0	3%	4%
PC	78%	50%	53%	100%	97%	96%
PS-PC		1%	2%			

Tabla 24. Porcentajes de PS y PC en los aspectos aorístico y *compiuto* de la parte en italiano del cuestionario A por zonas

Como se puede comprobar, por lo que se refiere al aspecto aorístico, el área que presenta el menor porcentaje de PS es la zona del norte y las dos zonas del centro y sur muestran un comportamiento parecido entre sí; la misma tendencia aparece en el contexto de aspecto *compiuto*, donde, aunque los casos de desviaciones de la tendencia casi unitaria del italiano de emplear exclusivamente el PC son exiguos, estos se manifiestan exclusivamente en las dos áreas del centro y sur.

Proponemos a continuación un desglose de los porcentajes por cada enunciado de la macrocategoría aorística por cada área geográfica, mostrando, por simplicidad de lectura, solo las ocurrencias de PC (tabla 25 y gráfico 5):

PC ASPECTO AORÍSTICO	AORISTICIDAD PURA	3ª PERSONA – RELEVANCIA PRESENTE	1ª PERSONA – MAYOR DISTANCIA	1ª PERSONA – MENOR DISTANCIA	EXPERIENCIALIDAD – LAPSO DE TIEMPO CONCLUIDO	1ª PERSONA – <i>ieri</i>
	EN. 7	EN. 10	EN. 15	EN. 11	EN. 1	EN. 14
NORTE	45%	52%	81%	87%	86%	100%
CENTRO	3%	48%	43%	63%	65%	93%
SUR	20%	50%	39%	60%	82%	94%

Tabla 25. Porcentajes de PC en el aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario A por zonas

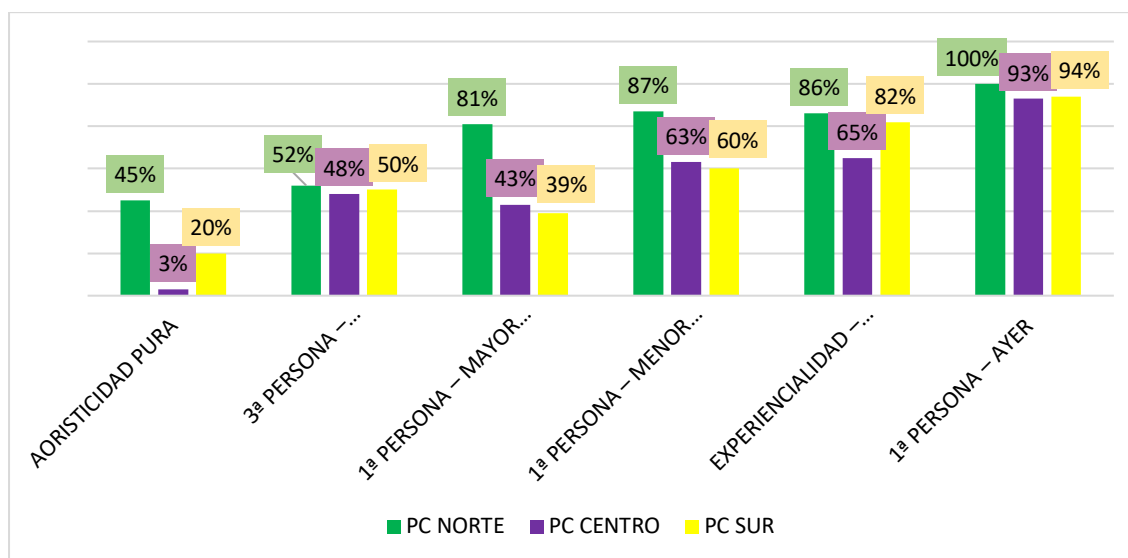


Gráfico 5. Porcentajes de PC en el aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario A por zonas

Como se comprueba en la tabla y en el gráfico, y como ya hemos demostrado en relación con la lengua general, la tendencia en el uso de la forma compuesta, en las tres zonas, es su gradual aumento según el acercamiento de los enunciados al aspecto *compiuto*. Esta tendencia es seguida de manera lineal por los entrevistados del norte; los del centro y sur, en cambio, presentan un leve descenso de ocurrencias de PC en el enunciado en primera persona con mayor distancia temporal (15a, b, c). Según las elecciones de los profesores del centro y sur, por lo tanto, el orden del *continuum* aorístico supondría el intercambio entre los enunciados 10 (*Leonardo Da Vinci [ESSERE] il più grande genio del Rinascimento italiano*) y 15 (*-Ricordi quando nel 2002 noi [ANDARE] insieme a sciare in Svizzera? -[DIVERTIRSI] molto, -anche se [NEVICARE] tutta la settimana*).

Observando el comportamiento de los informantes de las tres zonas, además, se averigua que el PC en la zona del norte es empleado mayoritariamente en cualquier

contexto de la macrocategoría aorística. El desnivel más importante entre las tres zonas se nota en el enunciado de aoristicidad pura, donde la forma compuesta llega casi a equipararse a la simple en los entrevistados del norte (45%), está prácticamente ausente en los informantes del centro (3%) y es escasamente empleada en el sur (20%).

En el enunciado 10, los docentes de las tres áreas geográficas proponen el PC de manera casi equilibrada. El paso a la primera persona supone un importante aumento de formas compuestas solo en los hablantes del norte; en los informantes de las otras dos áreas, en cambio, como ya hemos comentado, se observa una leve disminución.

El último enunciado aorístico, colocado en el “ayer”, muestra, como hemos visto en el análisis global, la preferencia casi unánime por la forma compuesta; podemos afirmar que, en este contexto, los entrevistados de las tres áreas geográficas concuerdan sobre el uso del PC, como también ocurre en todos los enunciados el aspecto *compiuto*; las desviaciones, aunque mínimas, sin embargo, se encuentran en los informantes de las dos zonas del centro y sur de Italia, exactamente como se observa en los seis enunciados de la macrocategoría de aspecto *compiuto* que presentan ocurrencias de PS.

Para averiguar la relación entre el uso de la forma simple y el área geográfica de los entrevistados se ha procedido a la inserción de los datos en el programa SPSS, para verificar el tipo de relación entre las variables “zona de procedencia” y “recuento total de uso del PS” en los 16 enunciados que componen la parte en italiano del cuestionario A. Los resultados del *chi cuadrado* ($\chi^2(20)=36.288, p=.014$) y del coeficiente de contingencia ($C=.536, p=.014$) demuestran una relación de dependencia entre las dos variables consideradas, evidenciando que las elecciones efectuadas por los informantes no son casuales, sino que dependen del área geográfica de origen.

Una vez averiguada la dependencia entre las dos variables en cuestión, hemos realizado el análisis de la correlación bivariada, con la cual pretendíamos averiguar con qué zona de Italia está relacionado el mayor empleo del PS. Hemos atribuido, por lo tanto, los valores 0, 1 y 2 respectivamente a las tres zonas del norte, centro y sur; estos valores se han correlacionado con la variable del recuento de PS en los 16 enunciados y el resultado muestra una correlación estadísticamente significativa: $r=.324, p=.002$. La correlación bivariada no informa sobre la existencia de dependencia de una variable sobre otra, ni demuestra que una es la causa de la otra; con este resultado se está describiendo el comportamiento de las variables y dos fenómenos que ocurren al mismo tiempo. En

nuestro caso, el resultado demuestra que cuanto más aumenta el valor de la zona, es decir, cuanto más nos desplazamos hacia el sur, más aumenta el número de PS empleados en los 16 enunciados.

Los análisis estadísticos, por lo tanto, nos informan sobre dos hechos irrefutables: el primero, que el uso de la forma simple no es arbitrario, sino que depende de la zona; el segundo, que las ocurrencias de PS aumentan en el tránsito desde el norte hasta el centro y el sur de la península.

El gráfico 5 muestra que los contextos que manifiestan las mayores divergencias internas son la aoristicidad pura, (enunciado 7), el cuento en primera persona con mayor distancia (enunciados 15a, 15b y 15c) y, aunque con un desnivel menos importante, el cuento personal con menor distancia (enunciado 11). Cruzando el número de apariciones del PS individualmente por cada enunciado con la variable de la zona de procedencia, se obtiene un resultado que, efectivamente, prueba esta última consideración: de los ocho enunciados aorísticos tomados separadamente, el número 7 (aoristicidad pura) y los tres que forman el número 15 (primera persona – mayor distancia temporal) son los cuatro ítems que presentan un *chi cuadrado* y un coeficiente de contingencia significativos (ambos valores por debajo de 0,05). En el enunciado 11, el mismo cálculo muestra resultados que, aunque no son significativos estadísticamente, presentan un valor muy próximo a la significatividad ($\chi^2(2)=5.300$, $p=.071$; $C=.236$, $p=.071$).

Estos datos nos llevan a plantear dos interpretaciones: la primera supone que en los hablantes del norte se atribuye una importancia mayor a los factores textuales y narrativos que a los temporales o aspectuales. Los entrevistados de la zona septentrional, de hecho, emplean la forma simple (aunque no de manera exclusiva) solo cuando el enunciado pertenece claramente al “mundo narrado” y pasan a utilizar el PC en cuanto el relato da el salto al “mundo comentado”, es decir, cuando, a pesar de la distancia temporal, se introduce la primera persona gramatical y se pasa al plano personal. En los informantes del centro y sur, en cambio, el uso del PS parece relacionado con la colocación del evento en el eje cronológico y con la distancia entre el momento del acontecimiento y el ME más que con el contraste entre las acciones de narrar y comentar, ya que el uso del PS es mayoritario, no solo en los enunciados de tipo narrativo, sino también en las situaciones en primera persona más lejanas temporalmente al ME y el PC empieza a aparecer de

manera preponderante solo en el momento en que los hechos se localizan en un punto más cercano al presente.

La segunda suposición nace como consecuencia del recuento total de las dos formas verbales en la macrocategoría aorística de la tabla 25 y prevé la subdivisión interna del territorio italiano en relación con el uso del PS y PC en situaciones aorísticas, entre la zona del norte, por un lado, y las dos áreas del centro y del sur por el otro. Las hablas de la primera macrorregión muestran un uso escaso del PS en todas las situaciones aorísticas que no sean de aoristicidad pura y, en la segunda, la forma simple se mantiene vigente en todos los casos de localización lejana respecto al ME.

Reforzaremos estas hipótesis a través de los resultados de la parte en italiano y de las respuestas a la reflexión metalingüística del cuestionario B.

5.1.2.2 Análisis italiano del cuestionario B y diferencias diatópicas

Por lo que se refiere a la parte en italiano del cuestionario dirigido a los alumnos, presentaremos los mismos análisis ilustrados que en el apartado 5.1.1.2, desglosando los porcentajes por cada zona geográfica. En la tabla 26 se presentan los porcentajes totales de aparición del PS y del PC en las dos macrocategorías de aspecto aorístico y *compiuto* y por cada zona geográfica:

	ASPECTO AORÍSTICO			ASPECTO <i>COMPIUTO</i>		
	NORTE	CENTRO	SUR	NORTE	CENTRO	SUR
PS	45%	63%	62%	0%	0%	3%
PC	52%	38%	34%	100%	100%	97%
PS-PC	1%	3%	3%			

Tabla 26. Porcentajes de PS y PC en los aspectos aorístico y *compiuto* de la parte en italiano del cuestionario B por zonas

Los porcentajes de aparición de las dos formas verbales siguen un patrón asimilable a los del cuestionario A: los entrevistados del norte son los que han empleado el mayor número de formas compuestas en el contexto aorístico; la tendencia mostrada por los alumnos de las áreas geográficas del centro y del sur es parecida y ambas zonas presentan un porcentaje de PS y PC similar. El porcentaje de PS de las tres zonas, sin embargo, es en torno a un 20% más alto con respecto a los resultados del cuestionario A y esto podría ser la consecuencia del tipo de prueba propuesta: la prueba de evocación proporcionada a los profesores es más rígida y, en cierto modo, “guiada”; los ítems propuestos a los alumnos, en cambio, dejan mayor libertad de expresión.

Por lo que se refiere al segundo contexto tempo-aspectual, en cambio, las únicas ocurrencias de formas simples en enunciados de aspecto *compiuto* pertenecen a la zona del sur; estas son, sin embargo, muy escasas.

Estos datos, por lo tanto, apoyan la segunda conjetura planteada en el apartado anterior.

Como para el cuestionario A, aquí también mostramos los porcentajes de formas compuestas por cada enunciado de la macrocategoría aorística según las tres zonas (tabla 27 y gráfico 6):

PC ASPECTO AORÍSTICO	CUENTO INFANTIL	AORÍSTICO PURO	3ª PERS. – RELEVANCIA ACTUAL	1ª PERSONA – MAYOR DISTANCIA	1ª PERSONA – MENOR DISTANCIA	1ª PERSONA – <i>ieri</i>
	ÍTEM 3	ÍTEM 4A	ÍTEM 4B	ÍTEM 2	ÍTEM 4C	ÍTEM 1
NORTE	0%	4%	14%	81%	89%	100%
CENTRO	0%	0%	0%	30%	70%	93%
SUR	0%	0%	7%	13%	63%	93%

Tabla 27. Porcentajes de PC en el aspecto aorístico de la parte en italiano del cuestionario B por zonas

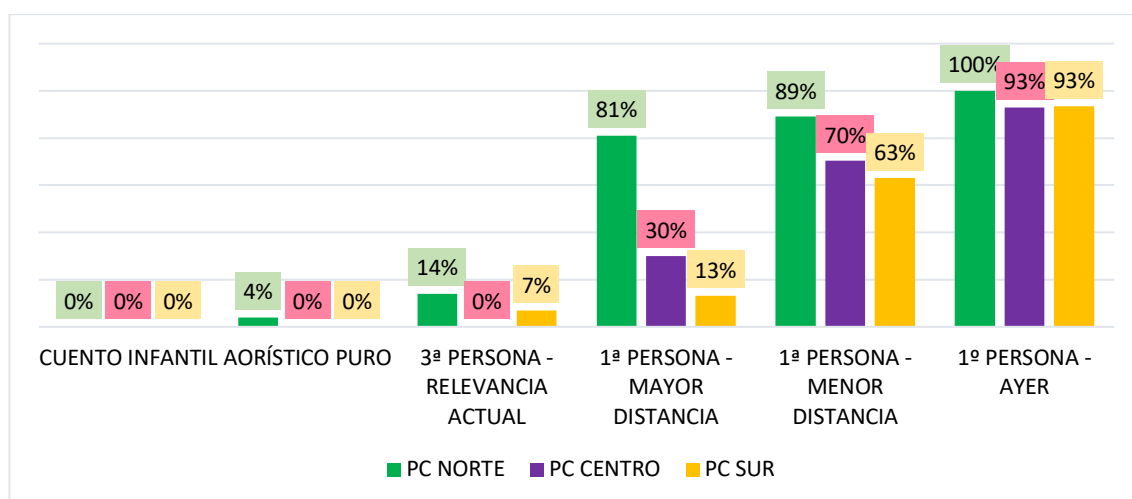


Gráfico 6. Porcentajes de PC de aspecto aorístico en la parte en italiano del cuestionario B por zonas

Como ya habíamos comprobado con los datos proporcionados por el cuestionario A, la tabla 27 y el gráfico 6 demuestran que, en la zona del norte, además de emplearse el PC en mayor medida, el salto importante entre el uso de la forma simple y la compuesta se da entre los tres enunciados que “narran”, en tercera persona, y los tres que “comentan”, en primera persona, y el desnivel es, en estos resultados, aún más evidente. Entre los informantes del centro y sur, en cambio, el salto es más manifiesto entre los relatos en primera persona con mayor distancia temporal y los más cercanos al presente. Estos resultados respaldan las interpretaciones sugeridas en 5.1.2.1.

Por lo que se refiere a la dependencia entre las variables de la zona de procedencia y del recuento de uso de PS en los ocho enunciados, también para el cuestionario B

encontramos valores significativos, tanto del *chi cuadrado* ($\chi^2 (12)=27.734$ $p=.006$), como del coeficiente de contingencia ($C=.485$, $p=.008$). El uso del PS, por lo tanto, no es casual, sino que depende de la zona geográfica del entrevistado.

La correlación bivariada nos informa, además, de que el recuento de uso del PS en todos los ítems en italiano de este cuestionario incrementa según aumente el valor atribuido a las zonas geográficas (0=norte; 1=centro; 2=sur): $r=.314$; $p=.003$, es decir, cuanto más nos acercamos al área meridional de la península más ocurrencias de formas simples aparecen.

Si consideramos los enunciados individualmente, el único contexto que aquí presenta valores estadísticamente significativos es el cuento en primera persona con mayor distancia temporal (ítem 2): $\chi^2 (4)=22.496$ $p=.000$; $C=.501$, $p=.000$. Con este valor temporal, pues, como ya se había observado en el gráfico 6, el uso de una u otra forma verbal está condicionado por la zona de procedencia geográfica. También la correlación bivariada entre las apariciones de PS o PC en este ítem y el valor de la zona geográfica de procedencia muestra un valor significativo: $r=.487$; $p=.000$; esto significa que, en el contexto proporcionado por esta pregunta (2. *Racconta in 4 o 5 righe un episodio divertente, commovente o interessante della tua infanzia*), el empleo de la forma simple aumenta al aproximarse al área meridional de la península.

También el análisis efectuado contabilizando el número de ocurrencias de los dos pretéritos perfectos en las respuestas de la macrocategoría del aspecto aorístico muestran disconformidades a nivel diatópico. Consideramos las ocurrencias y los porcentajes de aparición de cada una de las formas verbales simple y compuesta del pretérito perfecto según los tres grupos en que hemos dividido los ítems de aspecto aorístico en las tablas 16 - 18 y las tres áreas geográficas en examen (tabla 28).

	GRUPO 1						GRUPO 2						ÍTEM 1					
	NORTE		CENTRO		SUR		NORTE		CENTRO		SUR		NORTE		CENTRO		SUR	
PS	112	92%	182	99%	192	99%	17	19%	75	63%	81	66%	0	0%	15	10%	6	5%
PC	10	8%	2	1%	2	1%	73	81%	45	38%	42	34%	140	100%	129	90%	130	96%

Tabla 28. Ocurrencias totales y porcentajes de aparición de PS y PC según la zona geográfica en los grupos 1, 2 e ítem 1 de la parte en italiano del cuestionario B

Como primera consideración, se nota que en las respuestas de los informantes del norte las ocurrencias de PS son menores respecto a las de la misma forma verbal en las respuestas de los informantes del centro y sur en los tres grupos en que se ha dividido el aspecto aorístico (grupo 1: cuento infantil, aoristicidad pura y cuento en tercera persona;

grupo 2: cuentos en primera persona con mayor y menor distancia temporal del ME; ítem 1: cuento en primera persona colocado en el ayer); de la misma manera, las ocurrencias de PC en los entrevistados del norte son mayores respecto a las del centro y sur en los tres grupos. Estos datos avalan ulteriormente la segunda interpretación planteada en el párrafo 5.1.2.1.

Las divergencias mayores, como también muestra el gráfico 7, se observan en las ocurrencias de PS y PC en los ítems del grupo 2, es decir, en las situaciones aorísticas, relatadas en primera persona, con diferentes distancias temporales:

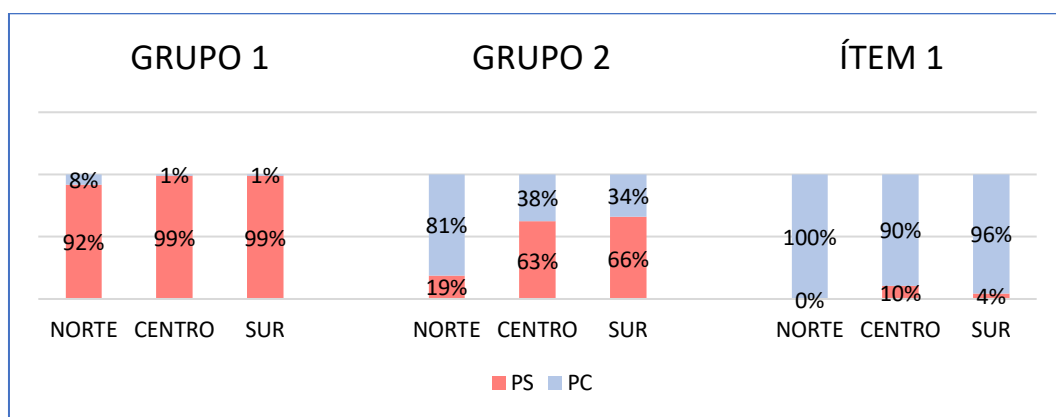


Gráfico 7. Porcentajes de aparición del PS y PC según la zona geográfica en los tres grupos 1, 2 e ítem 1 de la parte en italiano del cuestionario B

Si en el grupo 1 y en el ítem 1 los empleos de las formas verbales de pretérito perfecto son equilibrados entre las tres zonas y muestran la inclinación hacia la forma simple en los contextos aorísticos en tercera persona (grupo 1) y una preferencia preponderante por el PC en el cuento en primera persona colocado en el ayer (ítem 1), por lo que se refiere a los cuentos personales con diferentes distancias temporales (grupo 2), las elecciones de los informantes de las tres áreas geográficas difieren sustancialmente: en los entrevistados del norte la forma simple es escasamente usada y en los del centro y sur, que presentan una tendencia parecida entre sí, la forma verbal empleada con mayor frecuencia en este contexto es el PS. Estos datos refuerzan ulteriormente la primera hipótesis propuesta en 5.1.2.1.

5.1.2.3 Análisis de reflexión metalingüística y diferencias diatópicas

El análisis de reflexión metalingüística del cuestionario B que hemos presentado en 5.1.1.3 presenta diferencias según la zona geográfica de procedencia de los entrevistados. Por lo que se refiere a las primeras dos preguntas, hemos ilustrado que, en la pregunta 2

(Paolo amò/ha amato sempre Alice), la opción de la forma compuesta ha sido unánime; la pregunta (1), en cambio, provoca elecciones vacilantes en los informantes, que se distribuyen de manera equilibrada entre las dos formas verbales (52% de PS y 48% de PC). Si observamos los porcentajes obtenidos en cada zona, sin embargo, se observa una preferencia mayor hacia el PC en los alumnos del norte y una inclinación levemente superior hacia el PS en los del centro y sur:

	(1) I dinosauri si sono estinti/si estinsero milioni di anni fa		
	NORTE	CENTRO	SUR
PS	40%	57%	60%
PC	60%	43%	40%

Tabla 29. Porcentajes de elección de PS o PC en la pregunta (1) de la reflexión metalingüística del cuestionario B

Por lo que se refiere a las explicaciones proporcionadas por los estudiantes en las preguntas (1) y (2), ofrecemos a continuación los porcentajes desglosados en las tres áreas geográficas:

PREGUNTA (1)	CARACTERÍSTICAS TEMPO-ASPECTUALES	CARACTERÍSTICAS VARIACIONALES	DISTANCIAMIENTO PSICOLÓGICO vs PARTICIPACIÓN DEL EMISOR
NORTE	48%	48%	4%
CENTRO	63%	38%	0%
SUR	79%	16%	5%

Tabla 30. Porcentajes de elección de las etiquetas atribuidas a las explicaciones de la pregunta (1) de la reflexión metalingüística del cuestionario B por zona geográfica

PREGUNTA (2)	CARACTERÍSTICAS TEMPO-ASPECTUALES	CARACTERÍSTICAS VARIACIONALES
NORTE	63%	38%
CENTRO	63%	38%
SUR	84%	16%

Tabla 31. Porcentajes de elección de las etiquetas atribuidas a las explicaciones de la pregunta (2) de la reflexión metalingüística del cuestionario B por zona geográfica

Como se puede ver tanto en la tabla 30 como en la 31, las explicaciones que mencionan las características tempo-aspectuales de los enunciados presentan un porcentaje mayor entre los informantes del sur y un resultado parecido en los alumnos del centro y del norte. Las respuestas que basan el contraste PS-PC en características textuales o en diferencias de registro son más numerosas entre los entrevistados del norte y menos frecuentes entre los del sur. Este resultado presenta una diferencia con respecto a los resultados anteriores: los estudiantes del centro de Italia muestran un comportamiento más parecido (en cuanto a conciencia y reflexión lingüísticas) a los informantes del norte que a los del sur. Podemos interpretar estos datos afirmando que los alumnos del centro muestran comportamientos lingüísticos sobre el uso del PS y PC más próximos a los del

sur, pero podrían ser proclives a actuar, en algún futuro, como los del norte, puesto que sus explicaciones son parecidas.

Por lo que se refiere a los seis enunciados de la pregunta (3), presentamos a continuación en la tabla 32 y en el gráfico 8 las respuestas divididas por área geográfica, mostrando, por simplicidad de lectura, solo los porcentajes de aceptación de nivel “alto”, es decir, los que se han presentado en la tabla 21 con el signo [+] (los porcentajes de nivel “bajo” se pueden obtener restando a 100 el porcentaje presentado en la tabla) y en el orden formado por los porcentajes obtenidos:

	3A	3B	3D	3E	3C
	Ieri – 1ª persona	La settimana scorsa – 1ª persona	50 anni fa – 3ª persona	L'anno scorso – 1ª persona	Quando ero piccolo/qualche volta – 1ª persona
NORTE	7%	13%	13%	40%	47%
CENTRO	10%	20%	20%	53%	67%
SUR	24%	38%	52%	24%	55%

Tabla 32. Porcentajes de aceptación de nivel “alto” de los enunciados aorísticos en PS de la pregunta (3) de la reflexión metalingüística del cuestionario B por zona geográfica

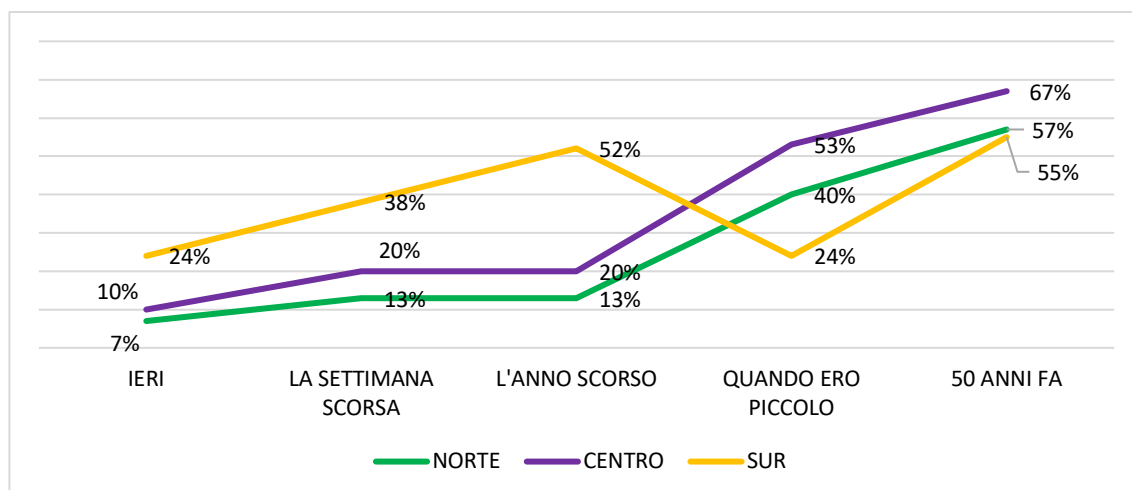


Gráfico 8. Nivel de aceptación nivel “alto” de enunciados aorísticos en PS de la pregunta (3) de la reflexión metalingüística del cuestionario B por zona geográfica

Como se puede notar, la tendencia presenta un nivel de aceptación mayor de los enunciados aorísticos en PS colocados en *ieri*, *la settimana scorsa* y *l'anno scorso* entre los entrevistados de la zona del sur y, sucesivamente, entre los del centro y del norte. El último enunciado muestra un nivel de aceptación mayor entre los informantes del centro y, levemente menor en los del norte y sur. Una excepción a la tendencia general es representada por el enunciado colocado en el lapso temporal introducido con la oración “*quando ero piccolo*”, por el que los entrevistados del sur muestran un menor nivel de aceptación respecto a las demás áreas geográficas. Recordemos que, en este enunciado, la acción denotada por el verbo, además de colocarse en un lapso temporal lejano y

terminado, muestra una lectura aspectual continuativo-iterada, gracias al adverbial *qualche volta*. Esta lectura ha inducido, por lo tanto, a una menor aceptación del PS también, y sobre todo, en aquella zona donde esta forma verbal es generalmente más empleada.

En la pregunta número (4) de la reflexión metalingüística, se propone a los alumnos un enunciado hodiernal en el que se emplea un PS (*“Stamattina feci colazione al bar con mio fratello”*) y se les pide que atribuyan el enunciado a una (o más) de las tres áreas geográficas en estudio (“norte”, “centro” o “sur”) o que elijan la opción “toda Italia”. Las respuestas se examinarán tanto desde el punto de vista global, como segmentando los resultados por cada una de las zonas de procedencia de los entrevistados.

Desde el punto de vista global, los porcentajes de elección de las áreas geográficas por parte del conjunto de los informantes se exponen en la tabla 33:

NORTE	CENTRO	SUR	TODA ITALIA
14%	19%	49%	19%

Tabla 33. Porcentajes de elección de las áreas geográficas atribuidas al enunciado (4) de la reflexión metalingüística del cuestionario B

Como se puede ver en la tabla, en la percepción global de los alumnos entrevistados, el empleo de la forma verbal simple en un enunciado colocado en el día del habla y en primera persona es un uso que se atribuye, en la mayoría de los casos, a las hablas de la parte meridional de la península. Con un porcentaje netamente inferior, el PS hodiernal se relaciona con los hablantes del centro y con toda Italia; finalmente, representando el porcentaje menor, algunos alumnos reconocen este uso en la zona norte del país.

Detallando los porcentajes por las tres zonas geográficas (filas), los resultados muestran una disconformidad en la percepción del uso del PS hodiernal en los alumnos de la muestra (tabla 34):

	NORTE	CENTRO	SUR	TODA ITALIA
Norte	5%	27%	49%	19%
Centro	6%	16%	56%	22%
Sur	31%	13%	41%	16%

Tabla 34. Porcentajes de elección de las áreas geográficas atribuidas al enunciado (4) de la reflexión metalingüística del cuestionario B por zona

Como se observa, los informantes de las tres zonas no concuerdan plenamente sobre el área geográfica a la que atribuir el uso del pretérito perfecto simple en contexto hodiernal.

El único dato unificador y, en todo caso, el más importante para nuestra investigación, es representado por el número de entrevistados que atribuyen el enunciado propuesto a la

zona del sur de Italia y que muestra el porcentaje más alto en los tres casos; entre las tres zonas, curiosamente, el porcentaje más bajo, sin embargo, se obtiene precisamente en los alumnos de la misma zona del sur. Estos alumnos, además, imputan el uso del PS con la construcción adverbial “esta mañana”, en segunda posición, a los hablantes del norte y, luego, a la península entera; solo en última posición reconocen este empleo en las hablas del centro.

Por lo que se refiere a las respuestas de los estudiantes del norte, estos ven poca familiaridad en el uso de la forma verbal del enunciado (4) entre los hablantes de su propia zona y la mayoría de los entrevistados reconoce este empleo en las hablas del sur de la península; en segundo lugar, en las del centro y, en penúltima posición, lo atribuyen a toda Italia.

Los informantes del centro, finalmente, presentan porcentajes no muy divergentes de los del norte, con la diferencia de atribuir mayormente el enunciado a las hablas del sur respecto a las hablas de su propia zona geográfica.

Estos datos pueden llevar a una lectura de las actitudes y creencias lingüísticas por la que, en algunas ocasiones, es más fácil reconocer un fenómeno en los otros que en uno mismo, y más aún cuando está implicado algún tipo de prescripción normativa.

Por lo que concierne al último ítem de reflexión metalingüística, este también presenta divergencias internas según la zona geográfica. Los porcentajes presentados en la tabla 22 se muestran aquí divididos por zona geográfica:

	MODERNO	ANTIGUO	DIALECTAL	COLOQUIAL/ COTIDIANO	FORMAL	TÍPICO TV	TÍPICO HISTORIAS Y CUENTOS	TÍPICOS LIBROS Y PERIÓDICOS
Norte	11%	7%	4%	9%	19%	2%	30%	19%
Centro	9%	12%	9%	14%	18%	1%	23%	14%
Sur	8%	8%	8%	24%	9%	6%	21%	17%

Tabla 35. Caracterizaciones de los enunciados aorísticos en PS de la pregunta (5) de la reflexión metalingüística del cuestionario B por zona

Analizaremos los porcentajes obtenidos por las caracterizaciones de “coloquial/cotidiano” y “formal”. Como hemos comentado en 5.1.1.3, estos dos adjetivos antitéticos han recibido el mismo número de respuestas en el recuento global presentado en la tabla 22. Si observamos los porcentajes desglosados por cada zona geográfica, sin embargo, vemos que el atributo que relaciona el enunciado “*Suo padre lo incontrò varie volte, ma non gli disse mai nulla*” con características de registro coloquial y cotidiano presenta un porcentaje bajo entre los alumnos de la zona del norte; un porcentaje parecido al promedio en la zona del centro y un número algo más alto entre los entrevistados del

sur. Una gradualidad inversa se encuentra en los porcentajes obtenidos por la caracterización que reconduce el enunciado a rasgos formales, es decir, los porcentajes mayores se muestran entre los estudiantes del norte y, en segundo lugar, en los del centro; los alumnos del sur presentan, finalmente, el porcentaje más bajo.

Interpretando estos resultados, se puede afirmar que la equivalencia de las respuestas calculadas en el resultado global para las dos caracterizaciones “coloquial/cotidiano” y “formal” no es, en realidad, una contradicción, sino que demuestra que, para los informantes del sur, el enunciado propuesto en PS tiene un grado de familiaridad mayor que para los hablantes del centro y del norte y que, para estos, el uso del PS está relacionado mayormente con rasgos formales.

Estos datos, además, refuerzan ulteriormente la interpretación según la cual, para los hablantes del norte de Italia, las diferencias de registro poseen un peso mayor en la elección de la forma verbal y el PS es mayormente asociado a contextos formales. También las dos opciones “típico del lenguaje de historias y cuentos” y “típico del lenguaje de libros y periódicos”, que relacionan el enunciado, respectivamente, con un contexto narrativo y con un registro formal y escrito, revelan porcentajes algo mayores en los estudiantes de la zona del norte de Italia.

5.1.2.4 Conclusiones parciales

Concluyendo el análisis de las diferencias diatópicas relacionadas con el uso de las formas verbales de pretérito perfecto simple y compuesto en la lengua italiana, resumimos aquí algunas consideraciones finales.

Los porcentajes mostrados en los análisis de la parte en italiano de ambos cuestionarios revelan divergencias en el reparto diatópico de las dos formas verbales. Los cálculos de las tablas de contingencia señalan una relación estadísticamente significativa entre la frecuencia de uso de la forma simple y la zona de procedencia de los informantes, resultado que demuestra que las ocurrencias de PS no son casuales, sino que dependen del área geográfica. Las correlaciones bivariadas, además, nos han indicado la existencia de dos fenómenos concomitantes: el aumento de las ocurrencias de PS y el aumento del valor atribuido a la zona geográfica (0=norte; 1=centro; 2=sur).

Como primera consideración general, se puede afirmar, por lo tanto, que la ampliación del uso de la forma compuesta hacia los contextos aorísticos en detrimento de la simple, comprobada para el objetivo (1A), no ocurre de manera paralela en las tres

áreas geográficas de la península italiana y que, por esta razón, la deriva aorística mostrada en la tabla 23 no se está desarrollando de igual manera en las tres zonas en examen. La forma simple, de hecho, parece resistir más en las hablas de los informantes del centro y del sur de Italia. Entre los entrevistados del norte, en cambio, el PS tiende a desaparecer y a quedar claramente relegado solo a contextos específicos.

Los porcentajes de aparición de las formas verbales en los informantes de las tres zonas en los diferentes análisis, realizados tanto con las respuestas del cuestionario A como con las del cuestionario B, además, muestran la potencial subdivisión de las áreas geográficas en dos macrorregiones: la zona del norte, por un lado, y las del centro y sur, por el otro. En la primera macrorregión, el PS se mantiene vivo solo cuando la situación presenta evidentes rasgos textuales de tipo narrativo y cuando se relaciona con contextos formales y escritos, es decir, en el contexto C4, donde también la forma simple se alterna con la compuesta, que también es empleada con relativa frecuencia, mostrando vacilación en la elección de la forma verbal en este contexto. En la segunda macrorregión, en cambio, los rasgos que empujan a una utilización más frecuente del PS se basan principalmente en el criterio de la distancia temporal. La tabla 23, por lo tanto, se puede representar, marcando esta diferencia, como en la tabla 36:

	ASPECTO <i>COMPIUTO</i>		ASPECTO AORÍSTICO		
	SITUACIONES CONTINUATIVAS-RESULTATIVAS-EXPERIENCIALES	EVENTOS HODIERNOS – DE PRESENTE AMPLIADO	EVENTOS HESTERNAL	EVENTOS PREHESTERNAL	AORISTICIDAD PURA
NORTE	PC	PC	PC	PC	PC-PS
CENTRO	PC	PC	PC	PC-PS	PS
SUR	PC	PC	PC	PC-PS	PS
	C1	C2		C3	C4

Tabla 36. Reparto de las formas verbales de PS y PC en italiano según los contextos: C1, C2, C3 y C4 por zona

En la tabla vemos que la forma compuesta es empleada de manera exclusiva, en las tres zonas consideradas, en todos los contextos de aspecto *compiuto*. La deriva aorística de esta forma, además, desborda los confines de este aspecto e invade, en las hablas tanto del norte como del centro y sur, las situaciones hesternas. El PC es, por lo tanto, la forma exclusiva en las tres zonas en los contextos C1 y C2. El contexto C3 es el que muestra vacilación de uso solo por lo que se refiere a los hablantes del centro y sur y un empleo mayoritario de formas compuestas en el norte. Finalmente, en el contexto C4, donde los entrevistados del centro y sur parecen no dudar sobre el uso de la forma simple, los usuarios del norte presentan una indecisión mayor, alternando –y, de esta manera, aceptando– ambas formas verbales.

Para concluir, podemos afirmar que los datos recogidos con respecto a las tres variedades de la lengua italiana en examen sugieren que la forma compuesta del pretérito perfecto se encuentra, hoy en día, en una fase del camino aorístico sumamente avanzada, ya que esta forma verbal ha sobrepasado los confines delineados por las diferencias aspectuales y ha invadido el terreno de la temporalidad, empleándose de manera exclusiva para designar eventos hodiernales, prehodiernales y hesternales.

En la variedad macrorregional del norte, además, la forma compuesta traspasa los límites señalados por las situaciones hesternales y se emplea como forma casi exclusiva en los contextos prehesternales, para designar cualquier evento pasado relacionado con el “mundo comentado”, a pesar de colocarse en puntos lejanos del ME. En esta variedad, el PC se alterna con el PS en los contextos escritos y formales del “mundo narrado”, único ámbito en que, por lo que se refiere a la variedad regional del norte de Italia, la forma simple parece resistir al empuje aorístico del PC.

En las variedades de la segunda macrorregión, en cambio, el PS sigue vigente en los contextos prehesternales y, dentro de este ámbito, como en un *continuum*, la forma simple crece a medida que el PC disminuye, cuando las situaciones designadas se alejan del ME. En los contextos escritos y formales, finalmente, los usuarios de estas dos áreas geográficas no muestran un alto grado de vacilación a la hora de emplear las formas verbales de pretérito perfecto en la narración de historias o cuentos y optan de manera mayoritaria por el PS.

Como ya hemos comentado en 5.1.1.4, la tendencia al uso del PC en los contextos C1, C2, C3 y C4 es cumulativa. Esta tendencia, sin embargo, como se observa en las figuras 11 y 12, se presenta de manera diferente en las tres áreas geográficas de los dos cuestionarios, A y B: las dos figuras ilustran claramente que el PC (color azul) en la zona septentrional sobrepasa los límites temporales de la hodiernalidad, invadiendo el contexto C3 y hasta el C4. Esta invasión se nota, en el norte, más que en las otras dos zonas del centro y sur de Italia, donde el PS (color rojo) sigue resistiendo en los contextos C3 y es la forma exclusiva en C4.

En este ámbito, un último análisis se ha efectuado acerca de la influencia del nivel de conocimiento y de uso de los dialectos sobre el empleo de las dos formas verbales en italiano. Como explicamos en el capítulo 3.3, la inexistencia del PS en los dialectos del área septentrional y, por el contrario, su vitalidad en los substratos dialectales del sur,

serían unas de las razones que subyacen a la frecuencia menor o mayor de uso de esta forma verbal en las hablas regionales de estas zonas.

A pesar de ello, las tablas de contingencias realizadas, en cada una de las tres zonas separadamente, cruzando las variables “nivel de dialecto” (de 0 a 5) y “recuento total de PS” o “recuento total de PC” no muestran resultados estadísticamente significativos; conclusiones parecidas se pueden avanzar en relación con la correlación bivariada entre las mismas variables. La frecuencia de uso del PS o del PC, por lo tanto, según los datos recogidos en ambos cuestionarios, no depende del nivel de dialecto hablado por los informantes ni sus ocurrencias aumentan o disminuyen con el incremento del grado de conocimiento o de la frecuencia de uso del dialecto.

5.1.3 Objetivo (1C)¹³⁵

El tercer objetivo del primer bloque de análisis (1C) pretende avanzar una propuesta de clasificación de las tres variedades de italiano regional en lo concerniente al reparto diatópico del PS y PC, en comparación con las variedades particularizadas en el mundo hispánico.

Para poder lograr este propósito y proponer una confrontación lo más uniforme posible, consideraremos los contextos C1, C2, C3 y C4, individuados en el uso de las dos formas verbales en las tres macroáreas regionales del italiano, y los perfectos P1, P2, P3 y P4 de Azpiazu (2019). Recordemos, sin embargo, que los cuatro contextos considerados para el italiano y los cuatro valores del PC distinguidos por Azpiazu no coinciden perfectamente: el contexto C2 reconoce, en la lengua italiana, el uso del PC para referirse a los eventos acaecidos en el día anterior al día del habla; ninguno de los dos valores de P3a de Azpiazu contempla, en cambio, la designación a situaciones prehodiernas y aorísticas. Otra diferencia reside en la inexistencia, según Azpiazu, de los usos de P4 en el mundo hispanófono: la autora reconoce este valor del PC en otras lenguas románicas, pero no constata su uso en español.

Teniendo en cuenta esta última afirmación, las tres variedades de italiano se pueden clasificar considerando los contextos C3 y C4 de manera separada, pero también unidos en un *continuum*, en el que C4 representa un caso extremo de aoristicidad, y donde podemos, por lo tanto, mostrar la tendencia de las tres variedades en consideración.

¹³⁵ Partes de las informaciones proporcionadas en este apartado constituyen una reformulación de los resultados presentados en Valente (2021b).

En la tabla 37 presentamos los contextos y las variedades en los que el PS ha desaparecido por completo en favor del PC (marcados con el signo /-/), y en los que la forma simple está presente y se utiliza ampliamente para marcar la aoristicidad de las situaciones designadas, y la forma compuesta, aunque presente en las elecciones de algunos encuestados, es netamente minoritaria o casi ausente (signo /+/) (Valente, 2021b):

Contextos de uso	Valores del PC (Azpiazu, 2019)	NORTE	CENTRO	SUR
C1	P1+P2	-	-	-
C1 + C2	P1+P2+P3a	-	-	-
C1 + C2 + C3	P1+P2+P3a+P3b	- ↓	-/+ ↓	-/+ ↓
C1 + C2 + C3 + C4	P1+P2+P3a+P3b+P4	-/+ ↓	+ ↓	+ ↓

Tabla 37. Reparto diatópico de la oposición PS-PC en las tres zonas de Italia según los contextos C1, C2, C3 y C4 y los valores P1, P2, P3 y P4 (Valente, 2021b)

Si consideramos C3 + C4 como un *continuum*, podemos afirmar que la tendencia del italiano del norte, en este contexto (C3+C4) es la de neutralizar la oposición a favor de la forma compuesta y que las variedades del centro y sur muestran una preferencia general por la forma simple.

Comparando esta tabla con el reparto diatópico de la oposición de las dos formas verbales propuesto por Azpiazu (2019) (tabla 3, que volvemos a ilustrar a continuación), se pueden avanzar las siguientes consideraciones.

	SUBSISTEMA A		SUBSISTEMA B			
	Variedad A1	Variedad A2	Variedad B1a	Variedad B1b	Variedad B2a	Variedad B2b
P1	+	+	-	-/+	+	+
P1 + P2	+	+	-	-/+	+	+
P1 + P2 + P3a	+	-	-	-	+	-/+
P1 + P2 + P3a + P3b	-	-	-	-	+	-/+
	Variedad peninsular + hablas cultas de Perú y Bolivia	Variedad americana y canaria	Noroeste de España	Río de la Plata	Habla popular de Bolivia	Perú y Ecuador + variedad centro-peninsular

Tabla 38. Subsistemas y variedades en el sistema de uso del PC según Azpiazu (2019: 204)

La variedad de italiano del norte muestra similitudes con la oposición PS-PC en el español de la variedad llamada B2, es decir, la variedad innovadora. Considerando, sin embargo, solo los contextos C1, C2, y C3 (ámbitos de uso de la forma compuesta P1, P2, P3a y P3b), la variedad del norte presenta la forma compuesta como exclusiva. De esta manera, la variante septentrional del italiano se acerca a la subvariedad B2a del español, es decir, al habla popular de Bolivia, donde la forma compuesta es exclusiva en los contextos analizados. Estas dos variedades presentan, sin embargo, una diferencia que radica justamente en el ámbito del P4 (o contexto C4): este uso, de hecho, como hemos

afirmado, no se toma en consideración para la lengua española, porque, como afirma Azpiazu (2019), el uso aorístico de la forma compuesta no atañe a cuestiones discursivas, sino solo temporales. En la variedad de italiano del norte, en cambio, el uso del PC en situaciones aorísticas con las características textuales de narraciones en tercera persona es frecuente; por tanto, esta variedad se coloca en un escalón más arriba en el proceso de aoristización de la forma compuesta. Sin embargo, a pesar del alto porcentaje de aparición de PC en estos contextos, hay que tener en cuenta que la forma simple no ha desaparecido en los hablantes septentrionales entrevistados; es más, los porcentajes revelan un uso mayoritario de esta entre las respuestas del cuestionario B; lo que sí es crucial, sin embargo, es que la presencia importante de formas compuestas nos lleva a preguntarnos si estamos antes un proceso de deriva aorística en desarrollo y si la forma simple está destinada a desaparecer por completo de la lengua italiana, por lo menos en las variedades septentrionales.

Por las razones expuestas, la variedad del norte podría colocarse en un estadio intermedio entre la variedad B2a, que en español representa el estadio más desarrollado de deriva aorística del PC, y otras variedades de lenguas romances en las que la forma compuesta ha logrado el máximo grado de aoristización, como, por ejemplo, el francés hablado.

Las variedades del centro y sur de Italia, si bien presentan algunas diferencias internas, se pueden comparar, en líneas generales, con el uso que hace de las dos formas verbales la variedad A1 del español, donde, según la clasificación de Azpiazu, la forma compuesta se utiliza en contextos continuativos, resultativos y de pasado reciente hodierno (P1, P2, P3a), y tiende a no emplearse en situaciones aorísticas (P3b).

Si se considera, sin embargo, que en el contexto C3 ambas variedades de italiano muestran una clara vacilación entre las dos formas verbales (aunque el PS sigue siendo mayoritario), entonces el bloque de variedades del centro y sur de Italia se acerca en algunos aspectos a la variedad B2b (es decir, a las hablas de Perú y Ecuador y a la variedad centro-peninsular), con la que comparte el valor P3b, pero no el P3a: las variedades de italiano, de hecho, no muestran vacilación a la hora de emplear la forma compuesta en el contexto C2 o P3a, fenómeno que, en cambio, en la variedad B2b del español es comprobado en los estudios de Azpiazu (2019).

Por estas razones podemos avanzar la interpretación que las variedades del centro y sur de Italia se colocan a medio camino entre las variedades A1 y B2b del español, que,

de hecho, representan una (B2b) la evolución de la otra (A1): Azpiazu (2019) se refiere al sistema B2 como un sistema “innovador”, cuyos fenómenos aorísticos representan un paso funcional más respecto al uso del PC en A1 y se pueden explicar “a partir de la extensión de los valores del pasado prehodiernal dentro del presente ampliado” (Azpiazu, 2019: 172).

Si consideramos el proceso de aoristización de la forma compuesta como una evolución diacrónica de las funciones del PC hacia una deriva aorística, la fotografía sincrónica del español actual, según la subdivisión propuesta por Azpiazu, presentaría las variedades en el siguiente orden:

- (1) La subvariedad B1a representa un estadio “cero”, en el que la oposición funcional entre las dos formas verbales no ha llegado a desarrollarse (o, como hemos comentado, puede haber retrocedido con el paso del tiempo) y la forma simple es la única empleada en cada uno de los contextos considerados.
- (2) Un paso por delante se coloca la variedad B1b, que muestra una vacilación entre las dos formas verbales en los usos P1 y P2 y el PC con valor P3a y P3b está ausente. Esta variedad se puede considerar de transición al primer estadio.
- (3) La subvariedad A2 se coloca en el primer estadio, donde la oposición PS-PC se basa en criterios aspectuales: la forma compuesta es utilizada con los valores P1 y P2, es decir, con claras funciones aspectuales, y la forma simple posee todos los demás valores temporales hodiernales y prehodiernales.
- (4) En el segundo estadio se encuentra la variedad A1, en la que el empleo del PC ha sobrepasado los criterios aspectuales y la forma compuesta se utiliza también para referirse a contextos de pasado reciente y hodiernal (uso P1, P2 y P3a). En esta variedad, el PS se emplea solo cuando los eventos se colocan en pasados prehodiernales.
- (5) La subvariedad B2b representa una etapa de transición desde el segundo estadio al tercero, por la vacilación que presenta el P3b. De hecho, aunque presenta vacilación también en P3a, se considera un paso más avanzado que A1: a pesar de encontrarse ocurrencias de PS en contextos donde la variedad A1 no los emplearía, lo que es importante de valorar en este estudio es que en la variedad B2b se dan usos del PC en situaciones aorísticas y que este es un fenómeno muy infrecuente en la variedad A1.

(6) Para terminar, en el tercer estadio, donde los valores del PC cubren todos los contextos individuados por P1, P2, P3a y P3b, y se emplea, por lo tanto, también para referirse a situaciones pasadas prehodiernales y desligadas del momento presente, se coloca la variedad B2a, la que más se ha alejado, en la lengua española, de los usos y valores originarios de la forma compuesta y más ha avanzado en el camino aorístico.

Las tres variedades de italiano representan, según los datos recogidos, pasos intermedios respecto a la evolución funcional del PC en español: las hablas del centro y sur se suponen un estadio intermedio entre las variedades A1 y B2b del español; la variante septentrional, en cambio, se coloca por delante de B2a.

Podemos resumir los estadios ocupados por las variedades de ambas lenguas en el proceso de camino aorístico de la forma compuesta en la tabla 38:

ESTADIO	USO DEL PC	CONTEXTO	ESPAÑOL	ITALIANO
ESTADIO 0	/	/	VARIEDAD B1a	
			VARIEDAD B1b	
ESTADIO 1	P1+P2	C1	VARIEDAD A2	
			VARIEDAD A1	
ESTADIO 2	P1+P2+P3a	C1+C2	VARIEDAD B2b *	CENTRO Y SUR
			VARIEDAD B2a	
ESTADIO 3	P1+P2+P3a+P3b	C1+C2+C3	(francés hablado)	NORTE
ESTADIO 4	P1+P2+P3a+P3b+P4	C1+C2+C3+C4		

Tabla 39. Estadios del proceso de aoristización del PC en las variedades de español y de italiano (Valente, 2021b)

Como se puede comprobar en la tabla 38 y como ya se ha ilustrado en Valente (2021b), las vacilaciones que presentan algunas variedades en la elección del PS o PC colocan sus hablas en posiciones de transición entre dos estadios evolutivos. Sin embargo, y como era de esperar, no todas las etapas presentan posiciones intermedias: entre los estadios 0 y 1 sí hay transición (variedad B1b), causada por la vacilación en el uso de la forma compuesta en los contextos marcados aspectualmente (P1 y P2; C1). El paso del segundo estadio al tercero también presenta una situación intermedia (B2b), provocada por las vacilaciones mostradas en los contextos que se basan en criterios temporales (P3a y P3b; C2 y C3). También entre el tercero y cuarto estadio está presente una zona intermedia de transición hacia un uso P4 de la forma compuesta o contexto C4, representada por la variedad del italiano del norte. Sin embargo, no se presentan variedades de transición entre los estadios 1 y 2, pues entre uno y otro el uso del PC pasa

de tener solo características aspectuales a implementar estas con criterios temporales, causando la imposibilidad de vacilar entre una y otra forma verbal. En otras palabras, la incorporación del uso P3a o contexto C2, de corte primariamente temporal, no provoca vacilación entre los hablantes: no existe ninguna variedad en las dos lenguas que muestre vacilación de uso tanto en P1 y P2 como en P3a, o en ambos contextos C1 y C2.

5.2 ANÁLISIS DE LOS MANUALES Y GRAMÁTICAS Y PERCEPCIÓN NORMATIVA DE LOS DOCENTES

El segundo bloque de análisis prevé investigar sobre las actitudes de los autores de manuales y gramáticas y de los docentes italianos de español como lengua extranjera en relación con la variación lingüística del mundo hispanófono y el tratamiento de la oposición PS-PC.

Para lograr la primera parte de este objetivo, se pretende efectuar un análisis de las obras didácticas más empleadas en el ámbito de la enseñanza secundaria en Italia. Se han elegido, pues, 10 obras didácticas, resultantes de las respuestas a los 180 cuestionarios según los criterios descritos en 4.2, divididas en cuatro manuales destinados al bienio de la escuela secundaria de segundo grado, tres dirigidos a la enseñanza secundaria de primer grado y tres gramáticas que, aunque no presuponen destinatarios específicos, normalmente se emplean en los institutos secundarios de segundo grado y están pensadas en los estudiantes (no tanto en los profesores)¹³⁶. En la tabla 40 se ilustran las diez obras elegidas:

	TÍTULO Y AUTOR/AUTORES	LUGAR DE PUBLICACIÓN Y EDITORIAL	AÑO DE PUBLICACIÓN	GRADO
MANUAL 1	<i>¿Tu español? ¡Ya está!</i> / Sanagustín Viu, P.	Torino: Pearson	2017	SEGUNDO
MANUAL 2	<i>Juntos A</i> / Poletini, C.; Pérez Navarro, J.	Bologna: Zanichelli	2018	
MANUAL 3	<i>Todo el mundo habla español</i> / Ramos; Santos, M. J.; Santos, M.	Milano: DeA Scuola	2017	
MANUAL 4	<i>Un paso más</i> / Rigamonti, D.; Morretta, M.; Fanego Lara, L.	Milano: Minerva Scuola	2018	
MANUAL 5	<i>Simplemente ¡divertido!</i> / Ramos, C.; Santos, M. J.; Santos, M.	Milano: DeA Scuola	2017	PRIMERO

¹³⁶ Las tres gramáticas en examen también aparecen en el estudio de Bermejo Calleja (2021), que analiza las seis obras gramaticales de ELE más vendidas en Italia entre los años 2015 y 2018.

MANUAL 6	<i>En juego</i> Edizione rossa Pérez Navarro, J.; Polettini, C.	Bologna: Zanichelli	2019	[SEGUNDO]
MANUAL 7	<i>Voy contigo 1 y 2</i> Salvalaggio, M.; Maisto, D.	Torino: Loescher Editore	2019	
GRAMÁTICA 1	<i>Nueva Agenda de Gramática</i> Cuenca Barrero, S.; de la Paz San Sebastián Álvarez, M.; Mazzetti, S.	Milano: Minerva Scuola	2016	
GRAMÁTICA 2	<i>Aprueba</i> Tarricone, L.; Giol, N.	Torino: Loescher Editore	2017	
GRAMÁTICA 3	<i>Gramática en vivo</i> Cortón, M. N.; Salvalaggio, M.	Milano: Europass	2016	

Tabla 40. Listado de las 10 obras didácticas analizadas

Como se verá en los apartados siguientes, el análisis prevé, en una primera fase, observar las obras en sus paratextos y en relación con algunos asuntos léxicos y morfosintácticos; a continuación, una segunda fase ahonda en las secciones dedicadas a ilustrar las dos formas verbales del pretérito perfecto. De los siete manuales, los números 3, 4 y 6 son volúmenes únicos; de los demás manuales, por lo que concierne al objetivo (2A), se examinará el primer volumen, para satisfacer el segundo criterio ilustrado en 4.2, es decir, “mostrar el grado de variación geolingüística en las etapas iniciales del aprendizaje y en consonancia con el grupo de informantes escolares”. De los manuales 5 y 7, sin embargo, en lo que concierne al objetivo (2B), se tomará en consideración el segundo volumen, donde se encuentran las explicaciones sobre el PS y PC.

5.2.1 Objetivo (2A)

El primer objetivo del segundo bloque de análisis pretende averiguar qué variedad de lengua se presenta en las reglas y explicaciones de los apartados léxicos y gramaticales de los manuales y gramáticas empleados en clase, y el tratamiento de las diferentes variedades geográficas.

Para poder satisfacer este propósito, como se ha explicado en el capítulo 4.2, no se analizarán las secciones dedicadas explícitamente a cultura y costumbres, ni las unidades iniciales de presentación, dedicadas, en todas las obras, a la lengua española en el mundo. Nuestro análisis incluirá un estudio previo de los paratextos y las presentaciones de las obras didácticas, así como un análisis minucioso de los apartados de léxico y estructuras gramaticales, con el fin de averiguar, por un lado, las intenciones declaradas de los autores y los propósitos de las obras y, por el otro, la variedad efectiva en que, más o menos explícitamente, se basa el método didáctico.

5.2.1.1 Paratextos y presentaciones: los propósitos declarados de las obras didácticas

La presentación inicial de los siete manuales dirigidos a alumnos de la escuela secundaria de primer y segundo grado se ofrece en la lengua materna de los destinatarios; los paratextos anuncian los objetivos de las obras y las orientaciones didácticas adoptadas. Por lo que se refiere a la variedad de lengua, ninguno de los siete textos especifica en qué variedad de español se basa el curso y las referencias diatópicas se pueden apreciar solo en relación a los apartados de cultura y costumbres.

En las primeras líneas del paratexto del manual 1, *¿Tu español? ¡Ya está!*, se afirma lo siguiente: “Qui inizia un viaggio che ti porterà a imparare lo spagnolo e a scoprire la cultura, i costumi e i modi di vita della Spagna e del mondo ispanofono”.

No hay aquí menciones explícitas a la variedad de lengua tratada en el manual, aunque se puede apreciar cómo, refiriéndose a la parte cultural, el manual pretende abarcar el “mundo hispanófono entero”. Hace esto, sin embargo, con una distinción nítida entre este mundo y la anteriormente nombrada España. Esta manera de presentar los contenidos, a pesar de que una lectura superficial parecería mostrar la intención de abarcar el ámbito geográfico más amplio posible, esconde no tan sutilmente una visión *españocéntrica* de la sociedad de la lengua objeto de estudio y contribuye a fomentar la visión del resto del mundo hispanohablante como un universo exótico y lejano, apéndice o excepción con respecto a la península.

Siguiendo con este planteamiento, el manual continúa la exposición de los contenidos afirmando que “Ogni unità inizia con un dialogo, i cui protagonisti sono ragazzi spagnoli, oppure con un testo o un documento”, desvelando, ahora más explícitamente, las intenciones del manual y contradiciendo, en parte, lo antes afirmado.

El paratexto del segundo manual, *Juntos*, introduce los contenidos comentando que un grupo de amigos, protagonistas de historias y diálogos de las varias unidades, “ti accompagneranno alla scoperta della lingua spagnola e dei Paesi del mondo ispanofono”. Más adelante, en las explicaciones de las distintas partes del manual, se pueden leer frases como: “brevi documentari di civiltà per approfondire le tue conoscenze sui Paesi di lingua spagnola” o “approfondire la cultura dei Paesi di lingua spagnola”.

La presentación del manual 3, *Todo el mundo habla español*, explica los capítulos de civilización como “una finestra sulla cultura, le tradizioni e la storia dei paesi di lingua

spagnola” y la sección *Cosas del mundo* como un apartado que “ti porta alla scoperta del mondo di lingua spagnola”.

El cuarto manual, en su presentación, menciona la cultura de los países hispanohablantes en relación con dos apartados: en la sección *¿Sabías que...?* se afirma que se presentan “testi di attualità e cultura dei paesi ispanofoni”; en *Viaje a...* se enuncia que esta sección “ti porterà alla scoperta delle città spagnole e ispanoamericane”.

El manual número 5, *Simplymente ¡divertido!*, presenta las páginas de *Civilización y destrezas* afirmando que allí “si scoprono le tradizioni della Spagna e dell’America Latina” y describe el apartado de *Cultura en vídeo* como una página “che propone un video di civiltà alla scoperta delle città e delle tradizioni dei paesi di lingua spagnola”.

El manual 6, *En juego*, en la presentación del fascículo dedicado a la cultura hispánica y anexo al libro, se puede leer: “Un fascicolo [...] con testi e video per approfondire la cultura della Spagna e dei Paesi dell’America Latina”.

En el paratexto del manual 7, *Voy contigo*, las referencias geográficas se encuentran en la presentación del apartado *Mundo hispánico en vídeo*, donde se explica que allí se ilustra “il mondo ispanico attraverso un video con attività da svolgere prima e dopo la visione”.

Como se puede notar, a diferencia de lo declarado en el paratexto del primer manual analizado, en los demás manuales se aprecia el esfuerzo de los autores de no presentar un sistema hispanófono *españocéntrico* con los países americanos como satélites: las referencias al mundo de habla hispana son más homogéneas e igualitarias, la península se incluye dentro de los países de lengua española o la distinción geográfica entre España e Hispanoamérica no vehicula una distinción jerárquica, que considera la península por un lado y el resto del mundo hispanohablante, por el otro.

En las tres gramáticas en análisis tampoco se aprecian, en las presentaciones de las obras, menciones a la variedad geolingüística considerada para su construcción didáctica¹³⁷.

Encontramos una única referencia en español al mundo de habla hispana en la gramática 3, *Gramática en vivo*, en la explicación del apartado *Recursos comunicativos*:

¹³⁷ Para un análisis detallado de los paratextos de las tres gramáticas, véase Bermejo Calleja (2021).

aquí se presentan “frases coloquiales, interjecciones y expresiones útiles para comunicar en un contexto hispanohablante”. Como podemos ver, la descripción ofrecida por esta gramática es de tipo inclusivo y panhispánico.

En ninguna de las diez obras, por lo tanto, se explicita la variedad de la lengua enseñada y las menciones al mundo hispanófono, cuando aparecen, están relacionadas siempre con los recursos culturales o de civilización. En estos apartados se menciona el mundo hispanohablante entero y ninguna declara centrarse solo en cuestiones conectadas únicamente con España. En los manuales 4, 5 y 6 se explicita la división entre España e Hispanoamérica; en el primer manual, la península se cita separadamente respecto al resto del mundo hispanófono. Los demás manuales y la única gramática que ofrece menciones geográficas se refieren a la geografía del mundo hispanohablante en su totalidad.

5.2.1.2 Análisis lingüístico: el léxico

Como hemos explicado en el capítulo sobre metodología, el análisis léxico se centra en los apartados sobre países y nacionalidades, objetos del aula, características físicas y estados de ánimo, partes de la casa, ropa y prendas de vestir, alimentos y medios de transporte.

Las secciones de las unidades dedicadas al léxico ocupan posiciones diferentes según el manual; pueden presentarse al principio, después de la introducción, o en un lugar intermedio, entre las funciones comunicativas y las estructuras gramaticales; pueden, además, representar un apartado autónomo o estar incluidas dentro de las secciones dedicadas a las funciones comunicativas.

Por lo que se refiere a las gramáticas, ya hemos mencionado la presencia, en algunas de ellas, de apartados dedicados al léxico. Entre las tres obras analizadas aquí, la gramática 1 ofrece, en un capítulo final, 11 fichas de léxico divididas en varios campos semánticos. La gramática 2 presenta, en la parte final de cada unidad, una sección de “Reglas y palabras”, donde se trabajan las reglas gramaticales explicadas en las correspondientes unidades, relacionándolas con un campo semántico específico. La tercera gramática, en cambio, no incluye, en sus unidades, apartados dedicados al léxico.

En lo concerniente al vocabulario sobre los países y las nacionalidades, seis manuales presentan los nombres de los países del mundo y las nacionalidades en la primera unidad; el manual 5 los presenta en la segunda unidad.

El listado de palabras sobre países y nacionalidades del manual 1 enumera, en orden alfabético, varios países de Europa y del resto del mundo con el respectivo gentilicio. Este tipo de léxico no se presta a ser susceptible de presentar variación diatópica; sin embargo aquí, más que cómo se dice, tendríamos que centrarnos en qué se dice (y qué se calla), ya que los países de Hispanoamérica mencionados en la parte “resto del mundo” son solo 5: Argentina, Chile, México, Perú y Uruguay, omitiendo tanto el nombre de los demás países hispanohablantes como sus respectivos gentilicios. En las actividades propuestas a continuación se incluyen algunas referencias geográficas y socioculturales; de todas estas, una sola menciona un país hispanoamericano (una actividad de relación foto-país muestra la imagen de una pareja que baila tango relacionada con Argentina).

El segundo manual muestra, en la presentación de las nacionalidades, una leve contradicción con respecto a lo comentado en el paratexto; la presentación de este manual pretendía englobar los países de habla hispana protagonistas del curso con la acertada y abarcadora denominación de “mundo hispanófono”; sin embargo, de los dieciséis países mencionados en el listado de vocabulario, solo tres son hispanohablantes: España, Argentina y México. A pesar de esto, en las actividades propuestas en la misma sección se insertan varios ejercicios de presentación que introducen otros países y nacionalidades: se habla pues, de Chile, Colombia, Venezuela, etc.

El manual 3, en el apartado léxico sobre nacionalidades, ofrece dos listados diferentes: inicialmente se muestran los gentilicios de los 20 países hispanohablantes en Europa, en el subcontinente americano y en Centroamérica y, en un segundo momento, se enumeran los países y los ciudadanos del mundo. Esta presentación parece muy acertada para introducir un curso de lengua española verdaderamente panhispánico; además, aquí no se hace ninguna valoración implícita o distinción jerárquica, proponiendo los adjetivos en orden alfabético.

En el cuarto manual también se presentan varios países del mundo en orden alfabético con sus respectivos gentilicios; las naciones de habla hispana, sin embargo, se reducen a España y cinco países de Hispanoamérica: Cuba, Ecuador, México, Perú y Venezuela. En las actividades de este apartado también aparecen pocas referencias a países del subcontinente americano (se nombran, además de Madrid, Quito y Lima en una actividad de expresión oral).

En el manual 5 no se presentan países hispanohablantes diferentes de España, ni en el listado de las nacionalidades ni en ninguna actividad relacionadas con los gentilicios.

El sexto manual también presenta, en la primera unidad, las nacionalidades en orden alfabético; en este apartado léxico los países hispanohablantes mencionados, además de España, son solo tres: Argentina, México y Perú. Ningún país de habla hispana se menciona en las actividades propuestas en esta sección.

El manual 7, como el número 5, de todos los países hispanohablantes presenta solo la nacionalidad española. Aquí, sin embargo, como hemos comentado, se presenta, al principio de la unidad, un mapa con todos los países americanos de habla hispana.

Por lo que se refiere a las gramáticas, la primera muestra en la ficha 11 un listado amplio y completo de los nombres de todos los países de los cinco continentes en orden alfabético, incluyendo todas las veinte naciones hispanohablantes.

El apartado léxico sobre países y nacionalidades de la segunda gramática ofrece un amplio vocabulario sobre la geografía de los territorios hispanos, mencionando elementos del paisaje, países y regiones tanto de Hispanoamérica como de España.

En lo concerniente a los apartados léxicos sobre los objetos del aula, en los manuales 1, 2, 4, 6 y 7 este vocabulario se presenta al principio del curso, en la unidad 0; el tercer manual incluye los ítems léxicos sobre esta temática en la unidad 5 y el manual 5 en la unidad 3, dedicadas al mundo del colegio.

En los siete manuales se utilizan varios vocablos frecuentes en España, como, por ejemplo, *pizarra*, *ordenador*, *ratón*, *bolígrafo* y *rotulador*. Si bien este tipo de vocabulario se puede entender sin problemas a lo largo de todo el territorio hispanohablante, si se observa la frecuencia de uso de estas palabras en Varilex (Ueda y Moreno Fernández: 2016) o los porcentajes ofrecido por el CREA, se puede notar cómo, en muchos países de Hispanoamérica, algunos de estos vocablos no aparecen y, en su lugar, se utilizan mayoritaria o exclusivamente otras palabras: *pizarrón*, *computador/computadora*, *mouse*, *pluma/lapicera* y *marcador/plumón*.

De todas estas, las palabras *ordenador* y *ratón* pueden ser consideradas *españolismos*: la primera, según Varilex, es prácticamente ausente en las variedades americanas e, insertando este ítem en el CREA, el porcentaje de aparición en documentos procedentes de Hispanoamérica no llega al 6%. También el DRAE define esta palabra con la etiqueta *Esp.*

Mostramos a continuación los ejemplos de búsqueda de la palabra *ordenador* en Varilex (figura 13) y en CREA (figura 14):

(R) A197 [COMPUTER]: Máquina para procesar los datos de información.

Forma	ES	GE	CU	RD	PR	MX	GU	HO	EL	NI	CR	PN	CO	VE	EC	PE	BO	CH	PA	UR	AR
computador	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-
computadora	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
computadora de escritorio	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
lap (top)	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	+	+	-	+	-	+	+	-	-	-	-
Mac	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
micro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
microcomputadora	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ordenador	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
P.C. [pesé]	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+

Figura 13. Variación de la palabra inglesa *computer* en 21 países hispanohablantes. Fuente: Varilex

Resultados con estadísticas (RAE)

Consulta: **ordenador, en todos los medios, en CREA**
 Resultado: **3819 casos en 1289 documentos.**

Filtros: Documentos 3
 Ratio: 10
 Mantener documentos (Sólo para filtro sobre casos).
 Filtrar

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Recuperar Documentos 3 Normal 3

Clasificación: []
 Agrupación: []
 Marcas: []

Cómo citar el CORPUS

Estadísticas						
Año	%	Casos	País	%	Casos	Tema
1997	15.99	593	ESPAÑA	94.26	3581	1.- Ciencia y Tecnología.
2004	11.29	419	ARGENTINA	1.60	61	4.- Artes.
2000	8.87	329	MÉXICO	0.84	32	2.- Ciencias sociales, creencias y pensamiento.
2003	7.20	267	CHILE	0.73	28	3.- Política, economía, comercio y finanzas.
1994	7.17	266	EE. UU.	0.47	18	7.- Ficción.
1996	6.41	238	PERÚ	0.44	17	5.- Ocio, vida cotidiana.
1995	6.09	226	VENEZUELA	0.42	16	8.- Miscelánea.
2002	5.47	203	CUBA	0.31	12	6.- Salud.
1993	4.96	184	BOLIVIA	0.26	10	9.- Oral.
Otros	26.51	983	Otros	0.63	24	

Figura 14. Frecuencia de aparición de la palabra *ordenador* en los documentos del CREA

El segundo vocablo, *ratón*, ausente en Varilex, se ha buscado en el CREA, seleccionando el tema “ciencia y tecnología”: los datos muestran casi un 90% de aparición de este ítem en documentos españoles. Si se busca, en la misma sección, el correspondiente americano *mouse*, se observa casi un 90% de ocurrencias en países de Hispanoamérica y EE. UU.

Los apartados léxicos de las dos gramáticas también ofrecen las palabras *bolígrafo* y *ordenador*, sin mencionar otras alternativas más panhispánicas; la primera gramática presenta, además, los vocablos *pizarra* y *rotulador*, omitiendo los correspondientes vocablos más frecuentes en las zonas hispanoamericanas.

Las características del aspecto físico y del carácter son tratadas, en los siete manuales, en las primeras unidades. En ninguna se incluyen expresiones típicas de Hispanoamérica: un ejemplo podría ser la palabra *pelinegro*, pues en América Latina el adjetivo *moreno* es utilizado principalmente para la piel (Nieto y Ariza, 2019); sin embargo, no se encuentra en ningún manual analizado. Otros vocablos de este apartado léxico que podrían ser incluidos por su alta frecuencia son la palabra *enojado* por *enfadado* (a pesar de ser ambas muy utilizadas en el mundo hispánico, la frecuencia de uso presente en Varilex nos muestra cómo la segunda es mucho más empleada en Hispanoamérica que la primera) y *lentes* o *anteojos* por *gafas*: los datos de Varilex muestran la amplia difusión de estos dos vocablos en los países hispanoamericanos y su ausencia, en cambio, en España. Los resultados del CREA también ofrecen esta interpretación: la entrada *gafas* aparece al 87% en documentos procedentes de España y el vocablo *anteojos* muestra un porcentaje de aparición en la Península solo del 8%. A pesar de esto, los manuales no incluyen ninguna de estas palabras en el apartado léxico sobre la descripción física.

En el mismo apartado léxico, el manual 1 presenta también las relaciones familiares y, en un panel informativo al lado, se da una explicación sobre las palabras *tío* y *tía*: se habla de su uso coloquial, sin mencionar a qué variedad diatópica pertenece su empleo. No obstante, sabemos bien que este uso está difundido en España pero ausente en Hispanoamérica.

Por lo que concierne las gramáticas, solo la segunda presenta un apartado léxico dedicado al aspecto físico y los estados de ánimo. En esta sección se inserta, además de *enfadado*, el ítem *enojado*, que, como hemos explicado, tiene una frecuencia de uso más alta en Hispanoamérica.

En lo concerniente al vocabulario de la casa, analizamos el ya citado ítem *piso*: en el primer y en el cuarto manual, este vocablo es el único presentado para aludir a la vivienda; en los manuales 2, 3, 5 y 6, en cambio, se incluye también la palabra *apartamento* que, como ya hemos explicado, es más frecuente en ámbito panhispánico. En el manual 7, aunque en un principio se muestra solo la palabra *piso* por vivienda, luego se ofrece una explicación en la casilla *¡Ojo!*: “*Piso in spagnolo può significare: 1. pavimento 2. piano 3. appartamento. Appartamento può essere sinonimo di piso o di estudio*”. En los manuales 2, 3, 4, 5, 6 y 7 se insertan, además, los vocablos *cuarto* y *dormitorio*, más extendidos, en algunos países hispanoamericanos, con respecto a *habitación* para referirse al espacio de la casa dedicado para dormir.

Los manuales 3 y 4 ofrece la palabra *grifo*; los datos de Varilex, sin embargo, muestran la ausencia de esta palabra en más de la mitad de los países considerados, presentando, estas variedades, las alternativas *llave* (mayoritaria) o *canilla*. Los datos del CREA corroboran este resultado: más del 80% de las ocurrencias de *grifo* aparece en documentos de España.

Por lo que se refiere al segundo manual, merece la pena detenerse en algunos vocablos ofrecidos en la introducción de la unidad sobre la casa, que ya hemos mencionado en el análisis global de este manual. Esta unidad empieza con una conversación de *whatsapp* entre la chica venezolana y una amiga suya en Venezuela. En el texto aparecen palabras como *chévere* y *ahorita*, típicas del lenguaje coloquial venezolano y que están traducidas al español en una casilla al lado. Su inserción es un claro intento de mostrar un léxico diferente al del español peninsular, aunque esta manera de presentarlo puede transmitir la idea de un uso “extraño”, relegado a una zona alejada y diferente de lo canónico.

En las dos gramáticas, el léxico sobre las partes de la casa ofrece el vocablo *piso* y no *apartamento* o *departamento*. La gramática 1, sin embargo, incluye curiosamente la palabra española *apartamento* entre los falsos amigos y traduce este ítem con el vocablo italiano *monocale*, que se refiere a una vivienda compuesta por una única habitación. El término español más difundido para referirse a este tipo de vivienda sería *estudio*, y, en todo caso, el uso de *apartamento* como “pequeña vivienda”, se documenta solo en la península, como demuestra la segunda acepción de las definiciones del DRAE: “Piso pequeño para vivir”, marcada con la etiqueta Esp.

El léxico sobre la ropa es uno de los apartados que mayor variación diatópica puede presentar. Los siete manuales, sin embargo, incluyen un elevado número de ítems léxicos de indumentaria con su nombre más frecuente en España. Se presentan algunos vocablos como *anorak*, *jersey*, *sudadera*, *vaqueros*, *bañador*, *bragas*, *calcetines*, *sujetador*, etc., cuya frecuencia en Hispanoamérica es muy baja o nula: si se consulta el corpus CREA, se puede comprobar que el porcentaje de aparición de estos términos gira siempre alrededor del 90% en documentos procedentes de España. Según los datos de Varilex, algunos ítems, como, por ejemplo, *vaqueros*, *bragas* o *bañador*, presentan un empleo exclusivo en España y se pueden considerar, pues, *españolismos*. Este tipo de léxico está completamente ausente en los demás países hispanohablantes, donde se emplea, en su lugar, vocablos como *jeans*, *blúmers*, *panties* y *traje de baño*.

Solo el tercer manual propone, junto a *bañador*, la unidad léxica *traje de baño*, más difundida en ámbito panhispánico.

En ningún caso se incluyen vocablos como, por ejemplo, *saco*, que, definido en Varilex como “Prenda de vestir masculina, que forma con el chaleco y los pantalones el traje completo”, está presente en la casi totalidad de los países americanos y ausente en España. Tampoco presentan las palabras *suéter*, *medias* por *calcetines* o *sostén*, cuyo empleo en muchos países hispanohablantes de América es más frecuente que los correspondientes propuestos en los manuales.

Lo mismo se puede notar con la inserción, en algunos de los manuales analizados, de palabras como *dependiente/a* y *escaparate*, que son frecuentes en España y muy poco empleadas en las zonas americanas hispanófonas y cuyo uso más frecuente sería *vitrina* (según Varilex la palabra más difundida en Hispanoamérica) y *vendedor/a*. La palabra *dependienta* está presente en los datos del corpus CREA con un 83% de ocurrencias en documentos procedentes de España.

Las gramáticas 1 y 2 ofrecen los mismos vocablos que aparecen en los manuales y cuya frecuencia es alta solo en la península: *vaqueros*, *bañador*, *bragas*, *jersey* y *calcetines*. No incluyen ningún ítem léxico de uso habitual en los países americanos hispanohablantes.

Los alimentos también constituyen uno de los apartados léxicos en que mayor variación se podría encontrar. A pesar de esto, los siete manuales, aun conteniendo algunas referencias a la comida y platos típicos de América en algunas actividades o lecturas finales, no incluyen, en los listados de léxico, palabras de alimentos típicos de aquella zona. Se habla, por ejemplo, de *patatas*, *zumos*, *plátano* y *camarero* y nunca de *papas*, *jugo*, *banano/banana/guineo* y *mesero/mozo*. Buscando estos términos en Varilex (a excepción de *zumos*, que no está presente), se nota cómo, en la mayoría de los casos, los primeros, siempre presentes en España, tienen una frecuencia muy escasa en el resto de los países hispanófonos, donde se emplean mayormente los segundos. La palabra *zumos*, en los documentos del CREA, aparece en un 73% de procedencia española, mientras el vocablo *jugo* ocurre en el 83% de los casos en documentos de países hispanoamericanos.

También por lo que se refiere a las dos gramáticas en análisis, los ítems presentados están relacionados con usos frecuentes solo en España, como, por ejemplo, *patata*, *zumos* y *plátano*. La segunda gramática, sin embargo, muestra el nombre de algunos platos

típicos, tanto de España como de México: en dos actividades se mencionan el *chili con carne*, los *frijoles*, las *quesadillas*, los *tacos* y los *burritos* y las *patatas bravas*, el *pollo al ajillo*, la *tortilla de patatas*, el *pulpo a feira*, los *churros*, el *gazpacho* y el *cocido*.

Para terminar el análisis léxico de los siete manuales y las dos gramáticas, averiguamos la presencia de variación diatópica en el apartado dedicado a los medios de transporte. Nos focalizamos en los dos ítems *autobús* y *coche*. Según los datos de Varilex, el primero está presente en la mayoría del mundo hispánico; se adecua, pues, para ser presentado como vocablo general. A pesar de esto, en algunos países de Hispanoamérica, como, por ejemplo, Chile, Paraguay, Uruguay y Argentina, la frecuencia de uso de este término es casi nula, existiendo allí exclusivamente los vocablos alternativos *ómnibus*, *micro* o *colectivo*, que merecerían ser mencionados por su larga extensión en la zona chilena y rioplatense. Los porcentajes presentes en el CREA confirman esta tendencia: la entrada *autobús* está presente en el 73% en documentos de origen español y el vocablo *ómnibus* se encuentra en más del 90% en documentos hispanoamericanos (los demás vocablos, por las razones explicadas en el capítulo 4.3, no ofrecen datos relevantes para el análisis de este estudio).

El segundo de los ítems elegidos, *coche*, se puede considerar un *españolismo* y, por esto, su presencia como ítem léxico exclusivo para referirse a este vehículo no resultaría conveniente ni rentable. El ítem en cuestión, de hecho, presenta en Varilex una frecuencia de uso exclusiva en España (se menciona también su presencia en algunos otros países, donde, sin embargo, existen muchas otras maneras de referirse a este objeto). En la totalidad de los países americanos hispanohablantes, los vocablos más frecuentes son *carro*, *auto* o *automóvil*.

El primer manual no ofrece léxico sobre esta temática; los demás manuales y las dos gramáticas incluyen exclusivamente las palabras *autobús* y *coche* y no mencionan en ningún momento otras formas para aludir a estos medios de transporte.

5.2.1.3 Análisis lingüístico: las estructuras gramaticales

El análisis morfosintáctico, como ya se ha comentado, se centrará en los siguientes aspectos gramaticales: el uso de los pronombres personales *vosotros/ustedes*; el *voseo*; el uso de los adverbios *aquí/acá* y *allí/allá* y el leísmo.

El uso del pronombre *ustedes* en lugar de *vosotros*, y la consiguiente conjugación del verbo en tercera persona plural para el tratamiento informal de segundas personas plurales, es un rasgo difundido en todas las hablas, cultas y populares, de los países hispanoamericanos. Representa, quizás, la característica más compartida por los hispanohablantes del subcontinente americano a nivel morfosintáctico. Este empleo, además, está ampliamente difundido también en las zonas meridionales de España y en las Islas Canarias (RAE y ASALE, 2005¹³⁸). El PCIC recomienda incluir el diferente empleo de *vosotros/ustedes* en la enseñanza ya desde el nivel A1. Por todas estas razones, los manuales de ELE deberían no solo mencionar su existencia, sino mostrar la vitalidad de este uso en textos y actividades, relacionándolo con las hablas de los países donde se desarrolla el fenómeno.

Analizaremos, pues, si los siete manuales y las tres gramáticas mencionan el diferente uso de los pronombres personales en España y en Hispanoamérica y si, además, explotan esta diferencia en los ejercicios propuestos.

Las menciones al empleo de *ustedes* como pronombre de segunda persona plural en el tratamiento informal se encuentran solo en los manuales 1, 2 y 6 y en las gramáticas 1 y 2.

El manual 1 trata este argumento gramatical en la primera unidad. El sistema de seis pronombres (*yo, tú él/ella/usted, nosotros/as, vosotros/as, ellos/ellas/ustedes*), considerado canónico, se presenta en la estructura principal; en la misma tabla se inserta la siguiente explicación: “En España, en situaciones formales se emplea *usted* o *ustedes*. En situaciones informales se utiliza *tú* o *vosotros* en la mayoría de las zonas” (2017: 26), sin mencionar Hispanoamérica ni explicar en qué zonas de España no se utiliza o cuáles son los empleos diferentes de los pronombres personales. En el extremo inferior de la página, separado de las tablas explicativas y en posición claramente apartada, se añade la casilla “¡Aprende más!”, en la que se explica que en Hispanoamérica se utiliza el pronombre *ustedes* en situaciones informales, no *vosotros*.

Las unidades restantes siguen el mismo enfoque, presentando los paradigmas verbales del modo indicativo sin mención alguna al empleo de *ustedes* en segunda persona plural, ni ejemplos o actividades sobre el uso de este pronombre personal.

¹³⁸ <https://www.rae.es/dpd/usted> [consultado en noviembre de 2020].

El manual 2 también presenta los pronombres en la primera unidad. En la parte principal de la tabla se muestra el sistema de pronombres, que incluye solo *vosotros* en segunda persona plural, con algunas explicaciones contrastivas entre italiano y español.

La descripción del uso de *ustedes* como segunda persona plural en el tratamiento informal aparece en una casilla al lado, donde se afirma que “en el español de América se emplea la forma *ustedes* también en lugar de *vosotros*”. Esta explicación, además de ocupar un lugar apartado de la regla principal, podría resultar engañosa para el alumno, pues, de aquí se desprende que en Hispanoamérica se puede usar indistintamente uno u otro pronombre. No se menciona, además el uso de *ustedes* para el tratamiento informal en las zonas de España donde se encuentra tal fenómeno.

Este rasgo, mencionado al principio del apartado gramatical de la unidad 1, no tiene, una continuidad en las explicaciones siguientes: la presentación de la forma de indicativo presente del verbo *ser*, los verbos en *-ar* y los reflexivos no contemplan el uso de *ustedes* en segunda persona plural en los tratamientos informales.

Por lo que concierne a las actividades, en los ejercicios de la parte gramatical de la primera unidad se incluyen algunas frases con *ustedes*. Estando estas frases fuera de contexto es difícil establecer con exactitud si se trata de un uso formal o informal, sin embargo, algunas oraciones parecen no estar relacionadas de manera evidente con el uso formal del pronombre y, por ende, podrían representar el empleo informal de *ustedes*.

El manual 6 también coloca la presentación de los seis pronombres en posición principal y en un comentario al lado se explica que “La forma *vosotros* non si usa in America Latina, dove si preferisce *ustedes* anche in situazioni non formali, cioè in contesti familiari e tra amici: ¿Vienen *ustedes* a la discoteca?” (2019: 16). Esta explicación, como la del manual anteriormente citado, no menciona este uso en las regiones de la península y no explota esta regla gramatical en ninguna actividad relacionada con esta explicación, ni en ninguna otra a lo largo del manual.

La gramática 1 incluye el uso de *ustedes* como segunda persona plural de la siguiente manera (tabla 41):

	PRONOMBRES PERSONALES DE SUJETO		
	Singular	Plural	Neutro
Primera persona	yo	nosotros/as	ello
Segunda persona	tú; usted; vos	vosotros/as; ustedes	
Tercera persona	el; ella	ellos/ellas	

Tabla 41. Presentación de los pronombres personales de sujeto en Nueva Agenda de gramática (2016: 109)

Esta explicación parece ser la más completa y acertada, también por lo que se refiere a la colocación de los pronombres *usted/ustedes* en la segunda personas de plural; aunque dicha colocación podría crear confusión en el alumno, pues los verbos tienen que conjugarse en tercera persona y no en segunda, no nos ocuparemos de esto en el presente estudio.

A pesar de que esta presentación pueda llevar a error en la conjugación de los verbos, la manera de mostrar los pronombres vehicula la idea de la legitimidad y vigencia del uso de *ustedes* en el tratamiento informal, pues no se muestra en casillas separadas y alejadas de la explicación principal, sino englobado en ella. La explicación ofrecida a continuación también parece apropiada: “En Andalucía y las Islas Canarias la forma *ustedes* también se utiliza en lugar de *vosotros/vosotras* en situaciones no formales. En Hispanoamérica prácticamente no se usa *vosotros/vosotras*, solo *ustedes*: Vosotros sois / Ustedes son muy simpáticos → Voi siete molto simpatici” (2016: 110).

A pesar de esto, las actividades gramaticales presentadas a continuación no explotan estos usos y no se proponen ítems basados en esta regla.

La segunda gramática presenta el sistema de los pronombres mostrando solo el pronombre *vosotros* en segunda persona plural; incluye, sin embargo, al lado de la página, una pequeña explicación: “en parte del sur de España, en Canarias y en Hispanoamérica, ustedes se utiliza en lugar de vosotros” (2017: 73). La explicación ofrecida acierta en el reparto geográfico del fenómeno. Esta característica, sin embargo, además de presentarse de manera aislada, no se explota en ninguna actividad propuesta a continuación.

El fenómeno del *voseo*, incluido en el nivel A1 en las recomendaciones del PCIC, se menciona únicamente en la primera gramática. Como se puede ver en la tabla 40, se incluye el pronombre *vos*, además de *tú*, como pronombre de segunda persona singular; se propone una explicación bastante detallada sobre las zonas geográficas donde se encuentra esta realización y se ofrece un ejemplo de como cambian las formas verbales de segunda persona singular utilizando el verbo *ser*: “En Argentina, Paraguay, Chile y los Países de Centroamérica, el pronombre sujeto habitual de segunda persona es *vos*. Se usa también, aunque en menor medida, en zonas de América del Sur. Las formas verbales también cambian: Vos sos mi mejor amiga, Elisa → Tu sei la mia migliore amica, Elisa” (2016: 110).

Esta mención, si bien representa un importante paso en el intento de representación de las variantes morfosintácticas del español, se limita a ser una simple anécdota, y no se explota en ninguna actividad ni se vuelve a mencionar a lo largo de la obra.

Por lo que se refiere a la presencia de los adverbios de lugar *aquí/allí* y *acá/allá*, averiguaremos si las obras didácticas insertan estas segundas formas o se limitan a citar los primeros adverbios.

Según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, su mención en la enseñanza de ELE se tiene que incluir ya desde el nivel A1. De hecho, tras indicar las forma *aquí* y *allí* en el apartado de adverbios de lugar, explica que en Hispanoamérica está difundida la preferencia por *acá* y *allá*. En el mismo nivel de aprendizaje, en las tácticas y estrategias pragmáticas de deixis espacial, menciona los mismos adverbios relacionados con el uso americano.

A pesar de esto, de los siete manuales, solo el número 2 menciona estos adverbios, especificando, además, que “en Hispanoamérica se usa *acá/allá*”. Esta explicación no se ofrece en casillas apartadas, sino que se engloba en la estructura principal de la tabla y, además, estos usos quedan reflejados en las actividades sobre los demostrativos: los ítems de los ejercicios propuestos contienen varias menciones a los usos hispanoamericanos de estos adverbios de lugar.

De las tres gramáticas en análisis, solo la primera menciona el uso adverbial más frecuente en Hispanoamérica. Se incluyen los adverbios *acá* y *allá* en la tabla principal, junto con muchos otros adverbios de lugar, sin especificar las preferencias geográficas ni explotar sus usos a lo largo de las actividades propuestas.

La gramática 3, curiosamente, incluye el adverbio *allá* y no *acá*. Sin embargo, no menciona en ningún momento las diferencias geográficas y no se emplean ítems con este adverbio en los ejercicios propuestos en la unidad.

Para terminar el análisis de la variación lingüística de las estructuras morfosintácticas de las diez obras didácticas, averiguaremos la presencia de menciones al fenómeno del leísmo. Según el *Diccionario panhispánico de dudas*, la costumbre de referirse a complementos directos de personas y objetos con los pronombres *le* y *les* está muy difundida tanto en España como en las regiones hispanohablantes de América. Por lo que se refiere a la península, el leísmo es exclusivo en la zona noroeste y algo menos utilizado en Cantabria; en las regiones de ultramar el hábito de emplear el pronombre indirecto en

lugar del directo está extendido en Ecuador, Paraguay, Perú, Bolivia y el noroeste de Argentina.

La RAE admite este uso únicamente cuando el referente del pronombre es una persona, masculina y singular; el leísmo plural, en cambio, siempre ha sido condenado por su baja incidencia en el uso de los hablantes cultos. La misma Academia afirma que se acepta esta variación “dada la gran extensión en el uso de los hablantes cultos de ciertas zonas de España” (RAE y ASALE, 2005).

De los siete manuales analizados, solo el segundo menciona el fenómeno del leísmo. Se explica, debajo de la tabla de los pronombres de complemento directo, que, “además de *lo*, puede emplearse también *le* para referirse a personas masculinas”. No se mencionan las zonas geográficas donde está difundido este uso y no se explora en las actividades siguientes.

En las obras gramaticales analizadas, encontramos menciones al leísmo en dos textos. La primera gramática dedica un amplio apartado al leísmo, laísmo y loísmo; se explican los tres fenómenos lingüísticos sin mencionar las zonas geográficas en que están difundidos, advirtiendo que solo el primero es aceptado por la RAE y describiendo en qué ocasiones.

La gramática 2 explica esta variación en una pequeña casilla, en la que se ofrecen algunos ejemplos y se aclara que “en algunas zonas de España se suelen utilizar los pronombres átonos *CI le* o *les* con función de complemento directo en lugar de los pronombres átonos *lo/la, los/las*” (2017: 81). Además de no referirse esta descripción al uso correcto (pues el uso de *le* como pronombre de objeto directo es admitido solo referido a personas y en singular), las menciones geográficas del fenómeno en cuestión se limitan a la península, omitiendo una zona muy extensa de Hispanoamérica donde esta variación está ampliamente difundida.

5.2.1.4 Conclusiones parciales

Para resumir el examen de la presencia de variación lingüística en las presentaciones y en los apartados léxico y gramatical de los diez textos didácticos analizados, podemos, ante todo, avanzar la consideración general de que ninguna de las diez obras investigadas ofrece un alto grado de variación en la lengua que vehicula, ni en lo concerniente al léxico, ni por lo que se refiere a la morfosintaxis.

Aunque en ninguna obra se explicita la variedad lingüística que está en la base de la construcción didáctica, en los siete manuales y en una gramática se mencionan, en el paratexto, referencias de tipo geográfico; se refieren, principalmente, a la cultura de los países cuya lengua es objeto del estudio, intentando abarcar el entero mundo hispanófono; el manual 1, sin embargo, como hemos observado, hace estas referencias creando una forma de jerarquía entre la península ibérica y el resto de los países hispanohablantes. Las intenciones de presentar un español panhispanico o, al contrario, de apoyarse en la variedad peninsular, por lo tanto, no están manifiestas explícitamente en ninguna obra didáctica; estas alusiones a todos los países hispanohablantes en las secciones destinadas a presentar temas culturales, sin embargo, pueden transmitir la idea de que la lengua presentada en el curso pretenda abarcar el entero mundo hispanófono, aunque esto va en contra de los contenidos efectivamente presentados.

Por lo que respecta al análisis léxico, podemos afirmar que, en general, los siete manuales y las dos gramáticas en que están presentes secciones dedicadas al vocabulario se basan en un léxico frecuente en la variedad peninsular. Ninguna obra analizada presenta un nivel de variación lingüística tal que se pueda etiquetar como panhispanica.

En lo concerniente a los cuatro elementos de morfosintaxis considerados en el presente análisis, es decir, la distinción *vosotros/ustedes*, el *voseo*, el uso de *aquí/acá* y *allí/allá* y el *leísmo*, estos se tratan de manera muy diferente de una obra a la otra.

Los manuales 3, 4, 5 y 7 y la gramática 3 no insertan, en sus unidades, menciones a usos gramaticales diferentes del estándar peninsular.

Las referencias al uso informal de *ustedes* se encuentran en los manuales 1, 2 y 6 y en la gramática 2; estas menciones, sin embargo, están tratadas, en la mayoría de las ocasiones, como un “caso a parte” y están exentas de explotación en las actividades. Solo en la primera gramática en análisis, el uso de *ustedes* en el tratamiento informal de segundas personas plurales está ilustrado de forma panhispanica e igualitaria. Esta obra, además, es la única que contempla, en el apartado dedicado a los pronombres personales, el uso del *voseo*, elemento gramatical excluido por completo en las explicaciones de las demás obras analizadas.

Los adverbios de lugar *acá* y *allá* aparecen mencionados en el manual 2 y en la gramática 1; no se tratan como usos peculiares, alejados de una norma considerada estándar, sino que se incluyen en las explicaciones y en las actividades propuestas.

Para terminar, el fenómeno del *leísmo* se aborda en el segundo manual y en las gramáticas 1 y 2, sin que se explote, sin embargo, en ningún ejercicio gramatical.

Como conclusión general, podemos, por lo tanto, afirmar que las diez obras didácticas mayormente adoptadas en ámbito de la enseñanza secundaria del español según los resultados de nuestros cuestionarios presentan un fuerte desequilibrio entre la presencia de elementos reconducibles a la variedad geolingüística de España y las menciones a rasgos léxicos y morfosintácticos difundidos en los países hispanohablantes de ultramar.

Estos manuales y gramáticas estructuran los cursos centrados en la variedad diatópica peninsular, aunque ningún paratexto explicita las intenciones de los autores al respecto. Los usos léxicos y morfosintácticos más frecuentes en otras zonas geográficas hispanohablantes, cuando aparecen, se mencionan, en la mayoría de los casos, como excepciones a una regla normativa, que es la que rige las estructuras y el léxico en la variedad peninsular.

A pesar de esto, se nota, en algunos textos, la intención de incluir rasgos gramaticales no propiamente peninsulares y abarcar algo mejor el mundo hispanófono entero. Las obras que ofrecen el mayor número de usos y explicaciones morfosintácticos divergentes de la norma de la península, y que no tratan estos argumentos únicamente como desviaciones, son el manual número 2 (*Juntos*) y la gramática número 1 (*Nueva Agenda de Gramática*).

Si bien, como ya hemos comentado, la elección de la variedad centro-peninsular del español de las editoriales italianas puede tener raíces en la cercanía geográfica, esta descompensación lleva al riesgo de vehicular la idea del *estatus* canónico de esta variedad frente a las demás, más aún cuando las intenciones y las elecciones didácticas no se explicitan y no se justifican en la presentación de las obras.

El vacío de información que este desequilibrio supone, además de transmitir una idea errónea del concepto de norma estándar del español, vehicula al alumno una visión parcial y limitada de la civilización y del mundo lingüístico de la lengua meta, ofreciéndole una imagen incompleta de su cultura y sus costumbres y proporcionándole un abanico de posibilidades léxicas y gramaticales viables solo en territorio peninsular o en intercambios lingüísticos con interlocutores españoles.

Por lo contrario, consideramos imprescindible que, para que el alumno logre una competencia comunicativa plena y sea capaz de desenvolverse eficazmente en un entorno

multicultural como el que se presenta en el mundo hispanófono, no solo se mencionen las distintas realizaciones de los fenómenos lingüísticos que se dan a lo largo del territorio, sino que se engloben las explicaciones en las reglas generales y no se arrinconen en espacios marginales. Sería esencial, además, explotar didácticamente los diferentes procedimientos lingüísticos de las diversas zonas geográficas para reforzar la validez y la legitimidad de sus empleos.

5.2.2 *Objetivo (2B)*

El segundo objetivo del segundo bloque de análisis propone concentrar el análisis de los manuales y gramáticas hacia los apartados dedicados al PS y PC y averiguar qué funciones y valores atribuyen a las dos formas verbales, qué empleo hacen de los marcadores temporales, si se basan en la norma peninsular (es decir, si siguen el reparto funcional del PS y PC delineado para la subvariedad A1, predominante en esta zona) o si incluyen referencias a usos geográficamente diferentes de esta norma y si están estos usos englobados en los textos y explicaciones o se presentan como casos a parte. Se quiere analizar, además, en caso de que planteen un enfoque contrastivo, qué tipo de explicación se ofrece al alumno, qué uso de las dos formas verbales italianas, qué variedad de L1 se toman en comparación.

Como hemos comentado con bastante detalle en el capítulo 3, el diferente empleo de los dos pretéritos perfectos es un rasgo que caracteriza a la variación morfosintáctica de las hablas hispanas a ambos lados del Atlántico. La diferencia sustancial en la que concentraremos nuestro análisis es la que se realiza entre las dos grandes normas que rigen la variación lingüística del mundo hispanohablante: la de España y la de Hispanoamérica (A1 y A2 en términos de Veiga 2014 y 2019 y Azpiazu 2019), como se ha explicado en 3.4 (tablas 2 y 3). Esta diferencia, como sabemos, reside en los criterios temporales de designación de eventos pasados pero recientes, incluidos en el día del habla o en un presente extendido que llega hasta el presente (uso 2 o valor P3a). En la variedad de España (a excepción del noroeste de la península y de la variedad canaria) es frecuente utilizar, en estos contextos, la forma compuesta; en las variedades americana y canaria (excepto la zona andina, y el noroeste de Argentina), en cambio, se emplea mayoritariamente la forma simple, incluso cuando el contexto en que se sitúa el hecho designado es inmediatamente anterior al momento de enunciación. En los demás valores

considerados, uso 1 o P1+P2 y uso 3 o P3b, las dos normas coinciden en emplear, respectivamente, el PC y el PS.

Averiguaremos, pues, si los manuales y las gramáticas analizados explican el contraste entre las dos formas verbales según los criterios del estándar peninsular, es decir, relacionando el pretérito perfecto compuesto, además de con los usos continuativos y experienciales, también con eventos hodiernales o de presente ampliado, o si mencionan (y cómo) también valores diferentes, relacionados con el uso de las dos formas verbales más frecuente en las zonas citadas de Hispanoamérica y de la península, donde se utiliza predominantemente la forma simple en los contextos hodiernales y de pasado reciente.

Intentaremos establecer, además, si las referencias y explicaciones de tipo contrastivo con la lengua italiana tienen en consideración las diferencias de uso del PS y PC en las diferentes variedades geográficas del italiano o si comparan el reparto de los dos pretéritos perfectos del español con una sola variedad de italiano (estándar o neoestándar).

5.2.2.1 Análisis de las unidades sobre PS y PC

Los siete manuales analizados presentan una estructura de las unidades dedicadas al PS y PC extremadamente parecida: después de una introducción representada por un diálogo o un texto con actividades de comprensión lectora, los manuales se estructuran a través de un apartado de comunicación y léxico y otro de morfosintaxis. En el primero se menciona la función comunicativa asociada a la forma verbal en cuestión, se presentan, normalmente, los marcadores temporales y se procede a la realización de actividades, en su mayoría de comprensión y expresión oral o escrita. En el segundo se detalla el procedimiento de construcción morfosintáctica de la forma verbal y se ofrecen actividades ya no tan comunicativas, sino más bien basadas en ejercicios de conjugación y pruebas de evocación. Las actividades propuestas por las obras didácticas no se examinarán en este estudio; nos centraremos aquí solo en las explicaciones ofrecidas para ilustrar los usos de las dos formas verbales, tanto en lo que concierne a los usos comunicativos, como en lo referente a las explicaciones de las reglas gramaticales.

En los siete manuales, las explicaciones proporcionadas son de tipo inductivo, por lo que se refiere a la parte de comunicación, y de tipo deductivo en las explicaciones gramaticales. En referencia a las gramáticas, se presentan, en las tres obras, esquemas de morfosintaxis seguidos por actividades encaminadas a consolidar la memorización de las estructuras gramaticales y la reflexión sobre su uso.

Por lo que concierne a la metalengua de comunicación de los conceptos relativos al uso de los dos pretéritos, se emplea la lengua de estudio en ocho de las diez obras analizadas; dos utilizan la lengua materna de los alumnos y pertenecen a los manuales destinados a la escuela secundaria de primer grado. Finalmente, ningún texto emplea input auténtico, ni en la parte de comunicación ni en los apartados de morfosintaxis.

Como se ha explicado en 4.2.2, el análisis de las unidades dedicadas a la presentación de los dos pretéritos perfectos en examen se ha efectuado a través de cinco fichas, ilustradas en el anexo 2.

Por lo que se refiere a la primera ficha, se consideran los puntos de análisis relativos a la ubicación de las unidades dedicadas al PS y PC en la obra didáctica; el título de la unidad; la terminología empleada; los conocimientos previos presentados en el manual o gramática en cuanto a formas verbales; la combinación o el contraste con otras formas verbales en las mismas explicaciones del PS o PC; la función comunicativa asociada a la forma verbal en la parte de comunicación; el contraste con el uso de los dos pretéritos en la lengua italiana y las menciones a diferentes usos geográficos en el mundo hispanohablante. La ficha 1 se presenta, rellena en sus partes, en la tabla 42.

	UBICACIÓN DE LA UNIDAD EN LA OBRA			TÍTULO DE LA UNIDAD			TERMINOLOGÍA	
	PC	PS	PS-PC	PC	PS	PS-PC	PC	PS
MANUAL 1 <i>¿Tu español? ¡Ya está!</i>	UNIDAD 5	UNIDAD 7	UNIDAD 7	¡Vamos de compras!	Estas son mis aficiones	Estas son mis aficiones	PRETÉRITO PERFECTO	PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE
MANUAL 2 <i>Juntos</i>	UNIDAD 6	UNIDAD 8	UNIDAD 9	Me he puesto enfermo	Tuvo una vida extraordinaria	Anoche fuimos al restaurante	PRETÉRITO PERFECTO	PRETÉRITO INDEFINIDO
MANUAL 3 <i>Todo el mundo habla español</i>	UNIDAD 8	UNIDAD 9	UNIDAD 9	"¿Cómo ha cambiado!"	"¿Y qué pasó?"	"¿Y qué pasó?"	PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO	PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE (o INDEFINIDO)
MANUAL 4 <i>Un paso más</i>	UNIDAD 7	UNIDAD 8	UNIDAD 8	"He ido de compras"	"Me lo pasé genial"	"Me lo pasé genial"	PRETÉRITO PERFECTO	PRETERITO INDEFINIDO
MANUAL 5 <i>Simplemente ¡divertido!</i>	UNIDAD 10	UNIDAD 12	/	¿Qué te ha pasado?	¿Cómo fue la fiesta?	/	PRETÉRITO PERFECTO	PRETERITO INDEFINIDO
MANUAL 6 <i>En juego</i>	UNIDAD 9	UNIDADES 11-12	/	¿Qué te ha pasado?	Salimos a cenar Me encantó la película	/	PRETÉRITO PERFECTO	PRETERITO INDEFINIDO
MANUAL 7 <i>Voy contigo</i>	UNIDAD 9	UNIDAD 11	UNIDAD 12	Tiempo libre en la ciudad	Viajar, ¡qué pasión!	Vidas que contar	PRETÉRITO PERFECTO	PRETERITO INDEFINIDO
GRAMÁTICA 1 <i>Nueva Agenda de Gramática</i>	UNIDAD 18	UNIDAD 20	UNIDAD 20	/	/	/	PRETÉRITO PERFECTO (Pretérito perfecto compuesto)	PRETERITO INDEFINIDO (Pretérito perfecto simple)
GRAMÁTICA 2 <i>¡Aprueba!</i>	UNIDAD 33	UNIDADES 34-35	UNIDAD 34	/	/	/	PRETÉRITO PERFECTO	PRETERITO INDEFINIDO
GRAMÁTICA 3 <i>Gramática en vivo</i>	UNIDAD 22	UNIDAD 23	UNIDAD 23	/	/	/	PRETÉRITO PERFECTO	PRETERITO INDEFINIDO

	CONOCIMIENTOS PREVIOS		COMBINACIÓN/ CONTRASTE CON OTRAS ESTRUCTURAS GRAMATICALES			FUNCIÓN COMUNICATIVA ASOCIADA		
	PC	PS	PC	PS	PS-PC	PC	PS	PS-PC
MANUAL 1 <i>¿Tu español? ¡Ya está!</i>	Presente de indicativo.	Presente de indicativo; PC, estar + gerundio; ir a + infinitivo; pretérito imperfecto y pluscuamperfecto.	/	/	/	Hablar de un pasado reciente	Hablar de hechos pasados y situarlos en el pasado	/
MANUAL 2 <i>Juntos</i>	Presente de indicativo; estar + gerundio; ir a + infinitivo.	Presente de indicativo; estar + gerundio; ir a + infinitivo; PC, pretérito imperfecto y pluscuamperfecto.	Acabar de + inf.	/	PS-PC, imperfecto y pluscuamperfecto	Hablar del pasado reciente	Redactar una biografía	Ordenar un relato
MANUAL 3 <i>Todo el mundo habla español</i>	Presente de indicativo; estar + gerundio; pretérito imperfecto.	Presente de indicativo; estar + gerundio; pretérito imperfecto; PC; pretérito pluscuamperfecto.	Pretérito pluscuamperfecto	Nexos: <i>como, por eso, porque, y</i> + imperfecto	PS-PC, imperfecto y pluscuamperfecto	El pasado en relación con el presente	El pasado sin relación con el presente. Contar una historia	/
MANUAL 4 <i>Un paso más</i>	Presente de indicativo; imperativo afirmativo 2º persona regular; estar + gerundio; ir a + infinitivo.	Presente de indicativo; imperativo afirmativo 2º persona regular; estar + gerundio; ir a + infinitivo, PC, pretérito imperfecto.	/	/	/	Hablar de acciones recientes	Hablar de la primera vez que se realizó una acción; hablar de una acción que se realizó en un tiempo terminado; indicar el momento en que se desarrolló una historia en un tiempo pasado.	Preguntar por las experiencias de la vida y contestar
MANUAL 5 <i>Simplemente ¡divertido!</i>	Presente de indicativo; estar + gerundio; ir a + infinitivo; pretérito imperfecto.	Presente de indicativo; estar + gerundio; ir a + infinitivo; pretérito imperfecto; PC; imperativo afirmativo.	/	/	/	Hablar del pasado en relación con el presente	Hablar del pasado sin relación con el presente	/
MANUAL 6 <i>En juego</i>	Presente de indicativo. Ir a + infinitivo. Estar + gerundio. Imperativo afirmativo 2º persona.	Presente de indicativo. Ir a + infinitivo, estar + gerundio, imperativo afirmativo 2º persona, PC, pretérito imperfecto.	/	/	/	Hablar del pasado reciente	Hablar del pasado. Ordenar un relato. Redactar una biografía.	/
MANUAL 7 <i>Voy contigo</i>	Presente de indicativo; estar + gerundio; imperativo afirmativo 2º persona; ir a + infinitivo.	Presente de indicativo; estar + gerundio; imperativo afirmativo 2º persona; ir a + infinitivo; PC; pretérito imperfecto.	Acabar de + inf.	/	PS- pluscuamperfecto. PS-PC. PS- imperfecto.	Hablar del pasado reciente. Hablar de acciones realizadas o por realizar.	Contar un hecho o un anécdota. Hablar de viajes. Hablar de acciones pasadas. Contar biografías.	/
GRAMÁTICA 1 <i>Nueva Agenda de Gramática</i>	Presente de indicativo.	Presente de indicativo. PC. Pretérito imperfecto	/	Imperfecto	PS-PC	/	/	/
GRAMÁTICA 2 <i>¡Aprueba!</i>	Presente de indicativo. Estar + gerundio.	Presente de indicativo. Estar + gerundio. PC	/	/	PS-PC	/	/	/
GRAMÁTICA 3 <i>Gramática en vivo</i>	Presente de indicativo.	Presente de indicativo. PC	/	/	PS-PC	/	/	/

	ENFOQUE CONTRASTIVO IT/ESP			VARIEDADES DIATÓPICAS DEL ESPAÑOL		
	PC	PS	PS-PC	PC	PS	PS-PC
MANUAL 1 <i>¿Tu español? ¡Ya está!</i>						
MANUAL 2 <i>Juntos A</i>			√			√
MANUAL 3 <i>Todo el mundo habla español</i>						
MANUAL 4 <i>Un paso más</i>						
MANUAL 5 <i>Simplemente ¡divertido!</i>						
MANUAL 6 <i>En juego</i>						
MANUAL 7 <i>Voy contigo</i>						
GRAMÁTICA 1 <i>Nueva Agenda de Gramática</i>		√				√
GRAMÁTICA 2 <i>¡Aprueba!</i>		√				√
GRAMÁTICA 3 <i>Gramática en vivo</i>		√				√
	0	3	1	0	0	4

Tabla 42. Análisis de las unidades sobre PS y PC de las diez obras didácticas (ficha 1)

Por lo que se refiere a la ubicación de las unidades en las obras didácticas, en la tabla se puede comprobar que, en la totalidad de los manuales y gramáticas analizados, se presenta antes la forma compuesta y, después, la simple. Ocho de las diez obras dedican un apartado al contraste entre los dos pretéritos perfectos; las dos que no presentan un apartado dedicado al contraste entre PS y PC (manuales 5 y 6) pertenecen a los manuales destinados a la escuela secundaria de primer grado. En seis obras, (manuales 1, 2, 5, 6 y 7 y gramática 1), es decir, en el 60% de los textos analizados, además, los dos pretéritos perfectos no ocupan dos unidades consecutivas, sino que, después de la presentación del PC y en una unidad anterior a la ilustración del PS, se insertan otras unidades, con explicaciones de otras formas verbales, generalmente del pretérito imperfecto y el pluscuamperfecto.

En lo que concierne a la terminología, se puede observar que las dos nomenclaturas más empleadas son las de *pretérito perfecto* para el PC y *pretérito indefinido* para el PS. Solo una obra (manual 3) designa a las dos formas verbales con las etiquetas de *pretérito perfecto compuesto* y *pretérito perfecto simple* y, a esta última, añade la opción *indefinido*; estas dos etiquetas son señaladas entre paréntesis también en la gramática 1. Una obra (manual 1), finalmente, asigna al PC la nomenclatura de *pretérito perfecto* y al PS la de *pretérito perfecto simple*.

La terminología, por lo tanto, es sumamente homogénea; las nomenclaturas *-pretérito perfecto* y *pretérito indefinido-* reflejan las empleadas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes; sin embargo, se alejan del metalenguaje empleado en la *NGLE* (RAE y ASALE, 2009) y de la mayoría de las obras didácticas publicadas en España para una utilización pedagógica de la lengua materna¹³⁹, donde la terminología más frecuente es *pretérito perfecto simple* y *pretérito perfecto compuesto*.

Entre los conocimientos previos presentados antes de las explicaciones del PC se encuentra, en todas las obras analizadas, el presente de indicativo. En tres de los diez textos esta forma verbal es la única conocida por los alumnos antes de empezar a estudiar el pretérito perfecto compuesto (manual 1, gramáticas 1 y 3). En la mayoría de las demás obras, en cambio, al presente de indicativo siguen explicaciones de otras formas verbales como el gerundio, la segunda persona del imperativo afirmativo y, en dos manuales, también el pretérito imperfecto. Anteriormente a las explicaciones del PS, todos los manuales y gramáticas presentan, además de las formas verbales ya citadas y el PC, también el pretérito pluscuamperfecto, a menudo mostrado paralelamente al PC, o inmediatamente después, por mera similitud formal.

La combinación o contraste con otras formas verbales los encontramos en tres obras, por lo que se refiere al PC, en dos obras junto con el PS y en tres de las ocho que presentan los dos pretéritos perfectos en contraste.

De las tres obras que presentan una combinación de estructuras gramaticales con el PC, dos (manuales 2 y 7) ponen en relación la forma compuesta con la construcción *acabar de + infinitivo* y presentan las dos estructuras bajo la función comunicativa de “hablar del pasado reciente”. Un manual combina, en su apartado gramatical, el PC con el pretérito pluscuamperfecto, utilizando los dos pretéritos para presentar formas verbales compuestas y sin relacionarlos entre sí según el uso o alguna función comunicativa.

Las dos obras (manual 3 y gramática 1) que incluyen, junto a la explicación del PS, otras formas verbales, ilustran el uso combinado con el pretérito imperfecto.

Los tres manuales (2, 3 y 7) que añaden los usos de otras formas verbales al contraste entre PS y PC mencionan el pretérito imperfecto y el pluscuamperfecto.

Las funciones comunicativas asociadas a la forma compuesta del pretérito perfecto son muy similares entre sí y se refieren, en la mayoría de los casos, a la ubicación temporal

¹³⁹ Véase, a este propósito, Bustos Gisbert (2021).

de los eventos designados en PC; en cinco manuales se mencionan el “pasado reciente” o las “acciones recientes” (manuales 1, 2, 4, 6 y 7); en los demás manuales (3 y 5), la función comunicativa asociada al PC cita “el pasado en relación con el presente”. El manual 7, además, añade la función comunicativa de “hablar de acciones realizadas o por realizar”, añadiendo, de esta manera, un matiz aspectual a la explicación.

Las funciones comunicativas relacionadas con la forma simple aluden a características textuales y narrativas en cinco manuales (2, 3, 4, 6 y 7), mencionando funciones como “redactar una biografía”, “contar una historia”, “contar un hecho o una anécdota”, etc. En seis manuales (1, 3, 4, 5, 6 y 7), además, se mencionan las características de ubicación en el pasado de los eventos denotados a través de la forma simple, o su falta de vinculación con el presente, presentando funciones comunicativas como “hablar de hechos pasados y situarlos en el pasado”, “hablar de una acción que se realizó en un tiempo terminado”, “hablar del pasado sin relación con el presente”, etc.

Las explicaciones de enfoque contrastivo con la lengua italiana, empleadas, en general, a lo largo de todas las obras, se pueden encontrar, en lo concerniente al PS y PC, en el segundo manual, en el apartado dedicado al contraste entre las formas verbales de PC, PS, imperfecto y pluscuamperfecto, y en las tres gramáticas, en las unidades que tratan del PS.

El citado manual menciona el diferente uso de los dos pretéritos perfectos en italiano y en español, sin detallar cuáles son los puntos de divergencia: “Mientras sí hay una diferencia entre español e italiano en el uso del pretérito perfecto y del pretérito perfecto simple, es prácticamente idéntico el uso del imperfecto y del pluscuamperfecto” (2018: 170).

En las gramáticas, en cambio, se señala con más detalles la diferencia entre italiano y español, reforzando la ilustración de las divergencias a través de las traducciones de los ejemplos ofrecidos.

En la primera gramática se explica que “El pretérito indefinido, o pretérito perfecto simple, corresponde en italiano al *passato remoto*, pero se traduce frecuentemente con el *passato prossimo*” (2016: 206). La obra ofrece, a continuación, algunas frases en español con el PS y con relativa traducción al italiano; citamos aquí diez ejemplos, seis de los cuales se presentan traducidos al italiano utilizando un PC (2016: 206, 210):

(7) Anoche hablé mucho con Luis → Ieri ho parlato molto con Luigi.

- (8) Cervantes nació en Alcalá de Henares (Madrid) → Cervantes nacque ad Alcalá de Henares (Madrid).
- (9) Anoche le expliqué a Laura como [sic] estaban las cosas en realidad → Ieri sera ho spiegato a Laura come stavano le cose in realtà.
- (10) El jueves pasado llegué tarde a la reunión de vecinos → Giovedì scorso sono arrivato tardi alla riunione di condominio.
- (11) El pasado verano rechazé un trabajo en el extranjero → L'estate scorsa rifiutai un lavoro all'estero.
- (12) Ayer averigüé dónde vamos a ir de vacaciones → Ieri ho scoperto dove andremo in vacanza.
- (13) El verano pasado mis padres reconstruyeron la casa de mis abuelos → L'estate scorsa i miei genitori ricostruirono la casa dei miei nonni.
- (14) En 1938 muchos españoles huyeron de la guerra → Nel 1938 molti spagnoli scapparono dalla guerra.
- (15) Anoche mis primos durmieron en mi casa → Ieri notte i miei cugini hanno dormito a casa mia.
- (16) ¡Ayer tuvimos tres horas de español! → Ieri abbiamo avuto tre ore di spagnolo!

Como se puede notar, las diez oraciones localizan los eventos en un lapso de tiempo terminado; las seis traducidas al italiano con un PC, sin embargo, se refieren a eventos que, si bien son aspectualmente acabados y en un tiempo terminado, se colocan en un punto temporal relativamente cercano al ME: *anoche* (7), (9) y (15), el *jueves pasado* (10) y *ayer* (12) y (16); estos enunciados, además, mencionan eventos que se pueden insertar en la esfera personal. Los cuatro ejemplos en que se emplea el PS también en italiano se refieren a hechos histórico-biográficos (8) y (14) y a un pasado acabado en un lapso de tiempo más lejano respecto al mencionado en los seis ejemplos en PC: el *verano pasado* (11) y (13).

En la segunda gramática se afirma que

Para indicar acciones pasadas completamente terminadas, en español se utiliza siempre el pretérito indefinido. En italiano, en cambio, el *passato remoto* no se usa mucho, ya que se prefiere utilizar el *passato prossimo*, incluso para indicar acciones realizadas en un contexto temporal que excluye el momento en que se habla: El sábado compré el regalo para María. Sabato ho comprato il regalo per Maria. Ayer no salí de casa en todo el día. Ieri non sono uscito di casa tutto il giorno. (2017: 252).

Aquí también, por lo tanto, se presentan ejemplos del uso del PS en español en contextos temporales prehodiernales (*El sábado y ayer*), traducidos al italiano con un PC.

En estas dos obras, por lo tanto, el reparto de las dos formas verbales en italiano tomado en consideración para ilustrar el uso contrastivo entre esta lengua y el español, no es la antigua forma canónica basada en el toscano, según la cual los eventos terminados en lapsos de tiempo acabados se expresan en PS, sino un uso más cercano al neoestándar, variedad caracterizada, como hemos ilustrado en los capítulos 2 y 3 y como hemos demostrado en 5.1.1, por la expansión funcional de la forma compuesta en contextos aorísticos.

En la tercera gramática se puede leer:

En español, se usa el pretérito indefinido en presencia de los marcadores temporales mencionados anteriormente para referirse a acciones situadas en una unidad de tiempo finalizada o que, por lo menos, el hablante percibe como tal. Sin embargo, en italiano actual, es mucho más habitual usar el *passato prossimo*; el uso del *passato remoto* persiste a nivel informal en algunos dialectos y regiones, así como en contextos formales tales como la narrativa, los libros de historia o los periódicos. Ayer salí con Víctor. (Ieri sono uscita con Víctor). ¿Anoche dónde comisteis? (Ieri sera dove avete mangiato?) (2016: 232).

Estos ejemplos en PS también colocan los eventos en contextos temporales acabados y se traducen al italiano con un PC. Aquí también, por lo tanto, la explicación contrastiva toma en consideración el uso de las dos formas verbales en el italiano neoestándar, como también se explicita en referencia a la variedad de italiano citada: el italiano actual. A diferencia de las otras dos gramáticas, además, aquí se menciona también el uso más frecuente del PS en contextos informales en el italiano de algunas regiones y en ciertos dialectos, sin indicar cuáles en concreto.

Las menciones a usos del PS y PC geográficamente diferentes a lo largo del mundo hispánico se encuentran en el manual 2 y en las tres gramáticas analizadas.

El segundo manual, tras presentar algunas reglas de uso del PS y del PC, ofrece una aclaración de tipo geográfico: “en ciertos países de Hispanoamérica y en algunas zonas de España, el uso del pretérito perfecto es prácticamente nulo. Se utiliza el pretérito perfecto simple incluso para las situaciones más cercanas en el tiempo” (2018: 169). Esta aclaración, sin embargo, no se integra con la descripción de la regla principal y transmite, de esta manera, la idea de la escasa acogida normativa de este uso, reforzada por la falta de explotación en las actividades propuestas en la unidad.

Las tres gramáticas ofrecen comentarios de distinto tipo sobre las diferencias diatópicas del contraste entre los dos pretéritos perfectos.

La primera gramática, tras definir los usos del pretérito perfecto simple y compuesto considerados canónicos (es decir, los de la variedad A1), propone una advertencia: “El pretérito perfecto apenas se usa en algunas zonas del norte de España y en el español de América. Se emplea en su lugar el pretérito perfecto simple. Es frecuente, por tanto, que en estas zonas se diga: Esta mañana me levanté a las seis” (2016: 196). Esta explicación quiere llamar la atención sobre otros usos del PS y PC; se incluye en la ilustración de los distintos usos de la forma compuesta y, por tanto, no se trata como un caso a parte; además, la incorporación del ejemplo y la mención a su frecuencia transmite la concepción de su legitimidad frente a la norma centro-peninsular. A pesar de ello, no se ofrecen actividades de explotación de este uso en los ejercicios siguientes.

La segunda gramática, después de la ilustración de la regla principal, ofrece una nota explicativa con la que aclara que la distinción mencionada “se refiere al idioma estándar hablado en España. En el español hablado en América Latina y en algunas zonas de España, el uso del pretérito indefinido está muy difundido, incluso para referirse al contexto temporal que normalmente requiere el pretérito perfecto”. Tras esta explicación, la obra ofrece tres ejemplos para mostrar los usos en las diferentes zonas mencionadas: “Hoy no fui al instituto (en América Latina)” y “Hoy no he ido al instituto (en España)”; “Esta semana no tuvimos clase (en América Latina)” y “Esta semana no hemos tenido clase (en España)”; “Te llamó tu madre hace poco (en América Latina)” y “Te ha llamado tu madre hace poco (en España)” (2017: 258). La inclusión de los ejemplos acierta en el intento de mostrar usos geográficos diferentes y se nota el esfuerzo por dar a conocer al alumno los usos frecuentes en otras zonas. Sin embargo, la frase conclusiva de la explicación confiere a estos usos el estatus de desviación respecto a lo que es normal, que, según esta gramática, sería el uso del español centro-peninsular. Esta concepción está reforzada por la colocación en un lugar marginal con respecto a la regla principal y la falta de explotación en los ejercicios propuestos.

La gramática 3 también incluye, en una casilla apartada con respecto a la explicación principal, una aclaración sobre los usos del PS y PC en diversas áreas geográficas hispanohablantes. Se afirma que la distinción entre el pretérito perfecto simple y compuesto descrita a lo largo de la unidad “está más clara en el español de España que en el español de América, donde está muy extendido el uso del pretérito indefinido,

incluso con marcadores temporales del pasado reciente, como hoy, esta mañana, este verano...” (2016: 240). Si bien la explicación puede servir a los alumnos para reconocer las diversas realizaciones geográficas del uso de las dos formas verbales, la manera en que expone su empleo en el español de América lo acerca a un comportamiento vago y borroso, como si no existiera allí una regla que lo sustente y estuviera a la merced de los usos subjetivos de los hablantes, a diferencia de la distinción PS-PC en el uso peninsular, etiquetada como “más clara”. Enunciado de esta manera, este comentario contiene cierto matiz despectivo, tildando a los usos americanos como confusos e inexactos. En esta obra, además, no se ofrecen ejemplos ni actividades sobre el contraste entre las dos formas verbales según el uso en el español de América.

5.2.2.2 Funciones atribuidas al PS

Las funciones extraídas de las explicaciones tienen en consideración solo las reglas presentadas como principales y “canónicas”, y no se incluyen las referencias explícitas a usos relacionados con diferencias diatópicas, que ya hemos comentado arriba.

Por lo que se refiere a las funciones atribuidas a la forma simple (ficha 2), tanto en las explicaciones comunicativas como en las gramaticales, mostramos a continuación los porcentajes obtenidos en cada etiqueta explicativa del PS por cada uno de los tres grupos de obras didácticas: manuales destinados a alumnos de escuelas secundarias de segundo grado; manuales destinados a la escuela secundaria de primer grado y gramáticas (tabla 43 y gráfico 9). En la tabla 44 se muestra el desglose de cada obra didáctica.

	ETIQUETAS TEMPORALES	ETIQUETAS ASPECTUALES	ETIQUETAS TEXTUALES	ETIQUETA SUBJETIVIDAD	ETIQUETA YA ENFÁTICO	TOTAL ETIQUETAS
TOTAL (n° etiquetas)	15	8	8	3	2	36
MANUALES SEC. 2º GRADO	13%	6%	7%	6%	0%	28%
MANUALES SEC. 1º GRADO	9%	0%	6%	0%	0%	15%
GRAMÁTICAS	20%	17%	9%	3%	6%	58%
TOTAL (porcentaje)	42%	22%	22%	8%	6%	100%

Tabla 43. Etiquetas totales explicativas del PS en los tres grupos de obras didácticas

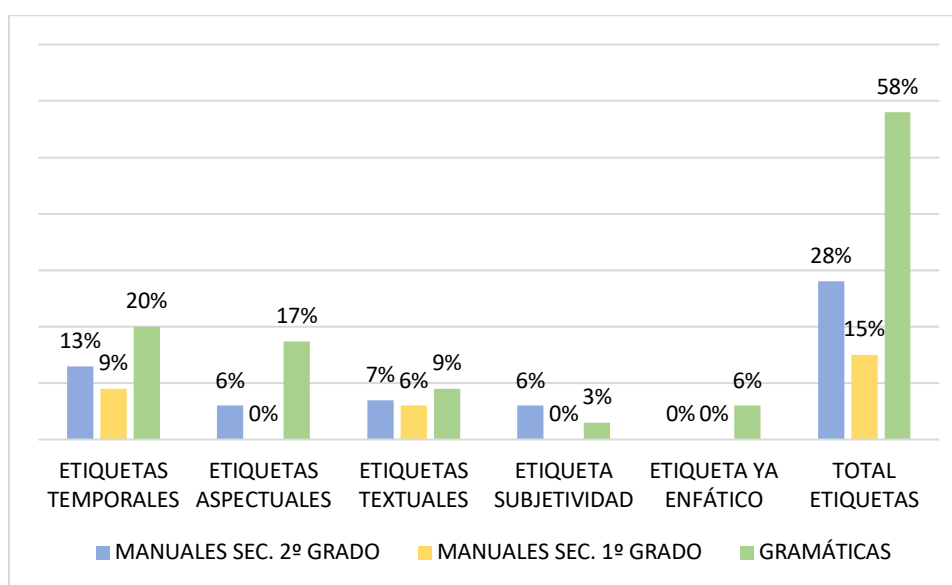


Gráfico 9. Etiquetas totales explicativas del PS en los tres grupos de obras didácticas

	ETIQUETAS TEMPORALES				MARCADORES TEMPORALES	ETIQUETAS ASPECTUALES				ETIQUETAS TEXTUALES	ETIQUETA SUBJETIVIDAD	ETIQUETA Y ₄ ENFÁTICO
	PASADO LEJANO	TIEMPO ACABADO	TIEMPO CONCRETO	PASADO PREHOD.		EVENTO TERMINADO	EVENTO PUNTUAL	EVENTO SIN RELEVANCIA O CONSECUENCIAS ACTUALES	EVENTO EXPERIENCIAL/ITERADO EN LASPO DE TIEMPO CONCLUIDO			
MANUAL 1		✓			✓						✓	
MANUAL 2		✓			✓					✓	✓	
MANUAL 3		✓			✓					✓		
MANUAL 4		✓	✓		✓			✓		✓		
MANUAL 5		✓			✓							
MANUAL 6					✓					✓		
MANUAL 7		✓	✓		✓					✓		
GRAMÁTICA 1	✓	✓	✓		✓			✓		✓		✓
GRAMÁTICA 2	✓	✓			✓					✓		
GRAMÁTICA 3		✓		✓	✓					✓	✓	✓

Tabla 44. Funciones atribuidas al PS en las explicaciones de cada obra didáctica (ficha 2)

Como se puede comprobar, en primer lugar, las tres gramáticas (que, como ya hemos comentado, aunque no están destinadas a ningún grado de escuela específicamente, se suelen emplear exclusivamente en la escuela secundaria de segundo grado) muestran un mayor grado de detalle en las explicaciones; en ellas se concentra más de la mitad de todas las funciones establecidas. Los manuales destinados a la escuela secundaria de primer grado son los que ofrecen explicaciones mucho más simplificadas, omitiendo referencias a las nociones que mencionan rasgos aspectuales o subjetivos. De estos, además, uno (manual 6) no aporta explicaciones de ningún tipo, sino solo referencias al uso de los marcadores temporales y a las funciones narrativas del PS. Las gramáticas son las que ofrecen el mayor número de aclaraciones en todas las etiquetas consideradas, a excepción de la “subjetividad”, donde priman los manuales de secundaria de segundo grado.

Las explicaciones de corte temporal son las que se ofrecen con mayor frecuencia en las explicaciones de las diez obras; dentro de estas, la descripción del uso del PS mayormente proporcionada (9 obras didácticas sobre 10) incluye la noción de “tiempo acabado”, como la propuesta por el manual 1: “El pretérito indefinido se usa para hablar de un tiempo que no tiene relación con el presente, bien porque ha terminado, bien porque se siente lejano” (2017: 144) o el manual 7: “Il pretérito indefinido si usa per parlare di azioni realizzate in un’unità di tempo conclusa” (2019: 341).

Siguiendo el orden decreciente, tres obras ofrecen, en las explicaciones, la mención a sucesos en un tiempo concreto, como la del manual 4: “Uso del pretérito indefinido: acción puntual ocurrida en un momento concreto del pasado” (2018: 210) o de la gramática 1: “El pretérito indefinido se usa para indicar concretamente cuándo sucedió una acción” (2016: 218).

Dos obras aluden a hechos acaecidos en un pasado lejano: “El pretérito indefinido se usa para hablar de acciones realizadas en un pasado lejano” (gramática 1, 2016: 218) y “Se usa el pretérito indefinido para indicar una acción lejana” (gramática 2, 2017: 258).

Una sola obra, la gramática 1, relaciona el uso del PS con los eventos acaecidos antes del día del habla y finalizados: “El pretérito indefinido se usa con las acciones anteriores a anoche” (2016: 232).

La totalidad de las obras analizadas, finalmente, emplean los marcadores temporales de tiempo acabado para ejemplificar el uso del PS, relacionando esta forma verbal con unidades de tiempo terminadas, como *ayer*, *anoche*, *la semana pasada*, *el sábado pasado*,

el año pasado, en 2013, etc. Los modificadores adverbiales y las expresiones temporales asociadas a la forma simple se analizarán detalladamente en el apartado 5.2.2.5.

El número de referencias a las características aspectuales implicadas en el uso de la forma simple es menor; tres obras didácticas mencionan el uso del PS para aludir a eventos terminados, como la gramática 1: “El pretérito indefinido se emplea para hablar de acciones acabadas en el pasado” (2016: 214).

Tres citan la puntualidad del evento, como el manual 4 en la cita ya mencionada y la gramática 3: “El pretérito indefinido [...] se usa para hablar de acciones pasadas puntuales” (2016: 232).

Dos gramáticas incluyen en sus explicaciones también el empleo del PS para aludir a eventos experienciales o iterados ocurridos en un lapso de tiempo concluido: “El pretérito indefinido se usa para hablar [...] de acciones que se repiten en el pasado” (gramática 1, 2016: 214) y “Se usa el pretérito indefinido para [...] describir acciones como experiencias personales realizadas o no en un momento específico del pasado” (gramática 2, 2017: 258).

Entre las características aspectuales, finalmente, ninguna obra cita la falta de resultados o consecuencias actuales de las acciones pasadas denotadas en PS.

Un porcentaje idéntico a las explicaciones de tipo aspectual aparece en la etiqueta de función narrativa del PS: ocho obras destacan las funciones narrativas de la forma simple, relacionando su uso con funciones como “redactar una biografía” (manuales 2 y 6), “contar una historia” (manual 4) o “contar un hecho o una anécdota” (manual 7).

Tres textos hacen mención del uso del PS en relación con un pasado percibido como lejano o finalizado por el hablante, como, por ejemplo, la explicación propuesta por el manual 2: “El pretérito perfecto simple se usa cuando la acción acabada se considera lejana en el tiempo” (2018: 169) o por la gramática 3: “El pretérito indefinido se usa para indicar una acción pasada dentro de una unidad de tiempo completamente finalizada o que el hablante percibe como tal” (2016: 239).

Dos gramáticas, por último, hacen referencia al uso de la forma simple con el llamado *ya* enfático, es decir, cuando el PS se emplea con el adverbial *ya* para subrayar el valor pragmático del enunciado: “*Ya* con el pretérito indefinido tiene un valor enfático, subraya la confirmación de algo ya realizado: *Ya* te dije que este chico no era adecuado para ti” (gramática 1, 2016: 219) y “El pretérito indefinido se usa con *ya* para subrayar la

confirmación de algo que se observó con antelación; tiene un valor enfático: Ya te avisamos de lo que iba a pasar” (gramática 3, 2016: 240). Probablemente, estas aclaraciones sobre el uso del PS con el adverbio *ya* se insertan para dotar de sentido las explicaciones anteriores, en que *ya* aparece entre los marcadores temporales asociados a la forma compuesta; algunas obras, además, en las explicaciones del PC, insisten en el uso de la forma verbal compuesta con este adverbio a través de alguna función comunicativa (manual 7: “Hablar de acciones realizadas o por realizar”). Por lo tanto, los autores consideran necesario subrayar y explicar las ocurrencias del PS con el adverbio *ya*, mencionando específicamente el recurso enfático de estas construcciones.

5.2.2.3 Funciones atribuidas al PC

En lo que concierne al PC, presentamos en la tabla 45 y en el gráfico 10 (ficha 3) las funciones mencionadas en los tres grupos de obras y en la tabla 46 el desglose de cada manual y gramática en análisis y cada etiqueta.

	ETIQUETAS TEMPORALES	ETIQUETAS ASPECTUALES	ETIQUETA SUBJETIVIDAD	TOTAL ETIQUETAS
TOTAL (n° etiquetas)	26	16	7	49
MANUALES SEC. 2º GRADO	15%	12%	7%	34%
MANUALES SEC. 1º GRADO	18%	7%	4%	29%
GRAMÁTICAS	20%	14%	2%	36%
TOTAL (porcentaje)	53%	33%	14%	100%

Tabla 45. Etiquetas totales explicativas del PC en los tres grupos de obras didácticas

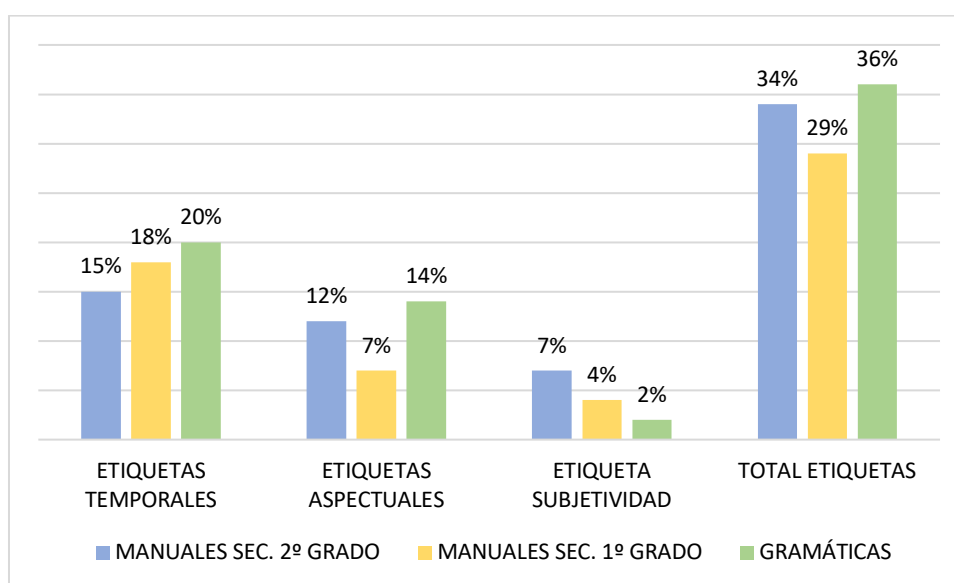


Gráfico 10. Etiquetas totales explicativas del PC en los tres grupos de obras didácticas

	ETIQUETAS TEMPORALES				MARCADORES TEMPORALES	ETIQUETAS ASPECTUALES				SUBJETIVIDAD
	PASADO RECIENTE	PASADO HODIERNAL	PASADO SIN CONCRETAR	INCLUSIÓN TEMPORAL DEL ME/PRESENTE AMPLIADO		EVENTO TERMINADO	EVENTO SIN RELACIÓN CON EL PRESENTE	EVENTO EXPERIENCIAL	PERSEVERANCIA/ RELEVANCIA DE LOS RESULTADOS O CONSECUENCIAS	
MANUAL 1	✓		✓	✓	✓		✓	✓		✓
MANUAL 2	✓		✓	✓	✓		✓	✓		✓
MANUAL 3			✓	✓	✓			✓		✓
MANUAL 4	✓				✓		✓	✓		✓
MANUAL 5			✓	✓	✓			✓		✓
MANUAL 6	✓		✓	✓	✓			✓		
MANUAL 7	✓		✓	✓	✓			✓		✓
GRAMÁTICA 1	✓		✓	✓	✓			✓	✓	
GRAMÁTICA 2	✓		✓	✓	✓			✓		
GRAMÁTICA 3	✓		✓	✓	✓			✓	✓	✓

Tabla 46. Funciones atribuidas al PC en las explicaciones de cada obra didáctica (ficha 3)

Como se puede comprobar en la tabla 45, con respecto a las explicaciones relativas al PS, aquí los porcentajes de aparición, en las explicaciones, de las diferentes etiquetas atribuidas a las funciones temporales y aspectuales del PC se distribuyen de manera más equilibrada entre los tres grupos de obras: los manuales de secundaria de primer grado, por lo tanto, ofrecen explicaciones más detalladas en lo que concierne a la forma verbal compuesta (incluso superan a los manuales de segundo grado en cuanto a las explicaciones de corte temporal) seguramente porque la complejidad tempo-aspectual de esta forma verbal y su amplio abanico funcional requieren que se le dediquen más aclaraciones. A pesar de esto, dados la edad y el nivel de los usuarios a los que se dirigen, este sigue siendo el grupo de obras didácticas que proporciona el menor número de explicaciones totales y que aplica el mayor grado de simplificación didáctica en la ilustración de las reglas y los usos morfosintácticos. Los rasgos aspectuales mencionados en las diez obras, además, son más numerosos respecto a los mencionados en las explicaciones sobre el PS, así como las referencias a la percepción subjetiva de la distancia del evento del ME.

En lo que al PC respecta, las explicaciones basadas en las características temporales también son las que mayoritariamente se ofrecen a los alumnos.

Las dos características temporales más mencionadas en las explicaciones de las diez obras aluden a la inclusión temporal del ME, es decir, a los eventos acaecidos en un lapso temporal que llega e incluye el momento presente, como en las siguientes: “El pretérito perfecto se usa para hablar de acciones [...] referidas a un tiempo que incluye el presente” (manual 2, 2018: 114), “Il *pretérito perfetto* si usa per parlare di azioni [...] riferite a un tempo non ancora concluso” (manual 6, 2019: 152) o “El pretérito perfecto se usa para hablar de acciones pasadas situadas en una unidad de tiempo todavía no finalizada” (gramática 3, 2016: 230) y a un pasado indefinido, sin concretar (y esto a pesar de las etiquetas atribuidas a las dos formas verbales), como en las explicaciones del manual 3: “El pretérito perfecto se usa para hablar de acciones pasadas realizadas [...] en un momento que no interesa situar en el tiempo” (2017: 179) o de la gramática 1: “[El pretérito perfecto] se usa sin marcador temporal para expresar un pasado en general, sin determinar exactamente cuándo ocurrieron las acciones descritas” (2016: 196).

Ocho obras didácticas incluyen, en sus explicaciones sobre el PC, referencias a un pasado reciente: “El pretérito perfecto se usa para hablar de un pasado reciente” (manual 1, 2017: 104), “Usos del pretérito perfecto: parlare di azioni recenti” (manual 7, 2019:

279) o “Usos principales del pretérito perfecto: [...] indicar una acción ocurrida en un pasado muy reciente” (gramática 2, 2017: 246).

Ninguna obra hace mención explícita, en las explicaciones, a los eventos acaecidos en el mismo día del habla.

La totalidad de los manuales y gramáticas analizados, finalmente, asocia la forma compuesta al uso de marcadores temporales específicos, que detallaremos más adelante.

Entre los rasgos aspectuales ofrecidos, el que se menciona en todas las diez obras analizadas hace referencia a la experiencialidad, como en las siguientes explicaciones de ejemplo: “El pretérito perfecto se usa para hablar de acciones que de las que se habla como experiencias” (manual 2, 2018: 114); “Usos del pretérito perfecto: [...] acciones que no interesa situar en el tiempo, solo como experiencia” (manual 5, 2017: 65) y “[El PC] es frecuente usarlo para preguntar y contestar sobre experiencias personales” (gramática 1, 2016: 196).

Tres obras añaden explicaciones basadas en el rasgo aspectual de conclusión del evento: “Tanto el pretérito perfecto como el pretérito perfecto simple se emplean para referirse a acciones del pasado acabadas” (manual 2, 2018: 169); “El pretérito perfecto expresa una acción terminada, pero dentro de un tiempo que el hablante considera cercano al presente [...]” (manual 4, 2018: 183) y “Usos principales del pretérito perfecto: indicar una acción pasada terminada que incluye el momento presente” (gramática 2, 2017: 246).

Dos gramáticas mencionan la relevancia o persistencia actual de los resultados o consecuencias de acciones pasadas: “El pretérito perfecto se usa para hablar de acciones realizadas en el pasado, cuyos efectos perduran en el presente” (gramática 1, 2016: 218) y “El pretérito perfecto se usa para hablar de acciones que el hablante pone en relación con el presente porque [...] tiene una repercusión en el presente” (gramática 3, 2016: 239).

Para terminar el análisis de las referencias a los rasgos aspectuales, curiosamente, un manual menciona, como característica del uso del PC, la falta de relación del evento con el presente, ofreciendo, además, un ejemplo de enunciado que podría considerarse de tipo resultativo: “El pretérito perfecto expresa una acción terminada, pero dentro de un tiempo que el hablante considera cercano al presente, o también que no tiene relación con el presente. [...] *Me he comprado unos vaqueros nuevos.* (Acción terminada, que no tiene relación con el presente)” (manual 4, 2018: 183). En nuestra interpretación, esta

explicación quiere relacionar el uso del PC con un pasado indefinido, sin concretar y sin relación temporal explícita con el presente.

Por lo que se refiere a la característica de subjetividad y de percepción psicológica de cercanía de los eventos, siete obras mencionan explicaciones como: “Usamos el pretérito perfecto compuesto para hablar de acciones pasadas realizadas: [...] en un momento que sentimos cerca del presente” (manual 3, 2017: 179), “[El PC] si usa per parlare di azioni passate che il parlante percepisce como vicine nel tempo” (manual 7, p. 365) o “El pretérito perfecto se usa para hablar de [...] acciones pasadas que el hablante percibe como cercanas” (gramática 3, 2016: 230).

5.2.2.4 Análisis de los ítems en PS y PC propuestos como ejemplos

En lo referente al análisis de los ítems propuestos para ejemplificar el uso de una y otra forma verbal, se ha contado un total de 125 oraciones en PS y 149 en PC. Estos ejemplos se han extraído solo de las explicaciones ofrecidas en los apartados de comunicación y de morfosintaxis y se han analizado según los criterios ilustrados en las fichas 4 y 5.

A continuación, presentamos las tablas que contienen los porcentajes obtenidos en cada característica temporal, aspectual y textual en los ejemplos en PS ofrecidos en las explicaciones de los tres grupos de obras didácticas (tabla 47) y el desglose de cada manual y gramática y cada característica considerada (tabla 48).

	NÚMERO ÍTEMS	CARACTERÍSTICAS TEMPORALES				
		PASADO INMEDIATO	PASADO HODIERNAL	PRESENTE AMPLIADO	TIEMPO ACABADO (PREHODIERNAL)	PASADO SIN CONCRETAR
MANUALES SEC. SEGUNDO GRADO	45	0%	0%	0%	21%	9%
MANUALES SEC. PRIMER GRADO	28	0%	0%	0%	24%	1%
GRAMÁTICAS	52	1%	2%	1%	25%	18%
TOTAL	125	1%	2%	1%	70%	28%

	CARACTERÍSTICAS ASPECTUALES			
	EXPERIENCIAL/ ITERADO/ CONTINUATIVO EN LAPSO DE TIEMPO ACABADO	EVENTO ACABADO EN LAPSO DE TIEMPO NO ACABADO	EVENTO PUNTUAL (CONTRASTE CON SITUACIÓN IMPERFECTIVA)	EVENTO ACABADO EN LAPSO DE TIEMPO CONCLUIDO
MANUALES SEC. SEGUNDO GRADO	1%	0%	3%	26%
MANUALES SEC. PRIMER GRADO	0%	0%	0%	25%
GRAMÁTICAS	7%	4%	2%	32%
TOT.	8%	4%	5%	83%

	CARACTERÍSTICAS TEXTUALES		
	1ª o 2ª PERS.	3ª PERS.	3ª PERS - NARRATIVO
MANUALES SEC. SEGUNDO GRADO	20%	9%	1%
MANUALES SEC. PRIMER GRADO	19%	3%	3%
GRAMÁTICAS	30%	10%	6%
TOT.	69%	22%	10%

Tabla 47. Análisis de los ítems propuestos para ejemplificar el uso del PS en los tres grupos de obras y porcentajes obtenidos en las características temporales, aspectuales y textuales

	UBICACIÓN EN LA OBRA Y FUNCIÓN COMUNICATIVA	NÚMERO DE ÍTEMS		CARACTERÍSTICAS TEMPORALES				
				PASADO INMEDIATO	PASADO HODIERNAL	PRESENTE AMPLIADO	TIEMPO ACABADO (PREHODIERNAL)	PASADO SIN CONCRETAR
MANUAL 1 <i>¿Tu español? ¡Ya está!</i>	UNIDAD 7: COMUNICACIÓN “Hablar de hechos pasados y situarlos en el pasado”	8	12	0	0	0	9	3
	UNIDAD 7: GRAMÁTICA	4						
MANUAL 2 <i>Juntos A</i>	UNIDAD 8: COMUNICACIÓN “Los marcadores temporales del pasado”	1	3	0	0	0	2	1
	UNIDAD 9: GRAMÁTICA	2						
MANUAL 3 <i>Todo el mundo habla español</i>	UNIDAD 9: COMUNICACIÓN “El pasado sin relación con el presente”	8	12	0	0	0	9	3
	UNIDAD 9: GRAMÁTICA	4						
MANUAL 4 <i>Un paso más</i>	UNIDAD 8: COMUNICACIÓN “Preguntar por las experiencias de la vida y contestar”; “Hablar de la primera vez que se realizó una acción”; “Hablar de una acción que se realizó en un tiempo terminado.”	12	18	0	0	0	13	5
	UNIDAD 8: GRAMÁTICA	6						
MANUAL 5 <i>Simplemente ¡divertido!</i>	UNIDAD 12: COMUNICACIÓN “Para hablar del pasado sin relación con el presente”	7		0	0	0	6	1
MANUAL 6 <i>En juego</i>	UNIDAD 11: COMUNICACIÓN “Hablar del pasado”	6		0	0	0	6	1
MANUAL 7 <i>Voy contigo</i>	UNIDAD 11: COMUNICACIÓN “Hablar de acciones pasadas”	6	15	0	0	0	15	0
	UNIDADES 11-12: GRAMÁTICA	9						
GRAMÁTICA 1 <i>Nueva Agenda de Gramática</i>	UNIDAD 20	16		0	1	0	6	9
GRAMÁTICA 2 <i>¡Aprueba!</i>	UNIDADES 34-35	26		1	1	1	15	8
GRAMÁTICA 3 <i>Gramática en vivo</i>	UNIDAD 23	10		0	0	0	7	3

	NÚMERO DE ÍTEMS	CARACTERÍSTICAS ASPECTUALES				MARCADOR TEMPORAL	CARACTERÍSTICAS TEXTUALES		
		EXPERIENCIAL/ITERADO/CONTINUATIVO EN LAPSO DE TIEMPO CONCLUIDO	EVENTO ACABADO EN LAPSO DE TIEMPO NO ACABADO	EVENTO PUNTUAL (CONTRASTE CON SITUACIÓN IMPERFECTIVA)	EVENTO ACABADO EN LAPSO DE TIEMPO CONCLUIDO		1ª o 2ª PERS.	3ª PERS.	3ª PERS - NARRATIVO
MANUAL 1 <i>¿Tu español? ¡Ya está!</i>	12	0	0	0	12	*	11	0	1
MANUAL 2 <i>Juntos A</i>	3	0	0	0	3	*	3	0	0
MANUAL 3 <i>Todo el mundo habla español0%</i>	12	0	0	4	8	*	8	3	1
MANUAL 4 <i>Un paso más</i>	18	2	0	0	16	*	5	7	0
MANUAL 5 <i>Simplemente ¡divertido!</i>	7	0	0	0	7	*	5	0	2
MANUAL 6 <i>En juego</i>	6	0	0	0	6	*	6	0	0
MANUAL 7 <i>Voy contigo</i>	15	0	0	0	15	*	8	3	1
GRAMÁTICA 1 <i>Nueva Agenda de Gramática</i>	16	6	1	2	7	*	10	4	2
GRAMÁTICA 2 <i>¡Aprueba!</i>	26	1	3	0	22	*	17	6	3
GRAMÁTICA 3 <i>Gramática en vivo</i>	10	1	0	0	9	*	7	1	2

Tabla 48. Análisis de los ítems propuestos para ejemplificar el uso del PS en las diez obras y número de características temporales, aspectuales y textuales

Como se comprueba en las tablas presentadas, entre las características temporales contenidas en los ejemplos en PS prima la ubicación en un tiempo acabado y prehodiernal; la segunda característica temporal más frecuente en los ejemplos es la de la colocación de los eventos en un pasado sin concretar. Esta colocación, sin embargo, va en contra de las reglas de uso ofrecidas en las explicaciones, donde la indeterminación temporal se asocia, en el 90% de las obras analizadas, con el uso del PC.

En orden decreciente aparecen los rasgos de pasado hodiernal, de pasado inmediato y de presente ampliado.

Todas las obras siguen la tendencia descrita, aunque se nota que en los siete manuales los ejemplos se reparten solo entre dos tipos de ubicación temporal: el pasado prehodiernal, como en el ejemplo siguiente: “¿Qué comiste ayer?” (manual 5, 2017: 90) y el pasado sin concretar, como en el ejemplo: “Cuando fui a visitar a mi abuela pasé muchas horas con mis primos” (manual 4, 2018: 210). Los manuales dirigidos a alumnos de la escuela secundaria de primer grado ofrecen casi exclusivamente ejemplos localizados en un pasado prehodiernal, y una sola oración colocada en un pasado sin concretar. Las únicas obras que mencionan ejemplos en PS colocados en un pasado hodiernal son las tres gramáticas, como los ejemplos siguientes: “Esta mañana me levanté a las siete” (gramática 1, 2016: 196) y “Te llamó tu madre hace poco” (gramática 2, 2017:

258). Como se ha ilustrado en 5.2.2.1, estos ejemplos se acompañan con explicaciones de tipo diatópico.

En la mayoría de los ejemplos ofrecidos en las diez obras, las situaciones presentan la característica aspectual de evento terminado en un lapso de tiempo concluido, como el siguiente: “En 2010 fuimos a un concierto de Juanes” (manual 1, 2017: 140); esta característica aspectual es la única presentada en los manuales para la escuela secundaria de primer grado.

Algunas frases de las restantes 7 obras didácticas (los manuales para la secundaria de segundo grado y las gramáticas) ejemplifican el uso del PS para denotar una situación experiencial, iterada o continuativa en un lapso de tiempo concluido; se atribuye esta etiqueta a los ejemplos que contienen adverbiales como *nunca*, *siempre*, *muchas veces*, *dos/tres/cuatro veces*, etc. como los siguientes: “(Cuando fui a visitar a mi abuela) pasé muchas horas con mis primos” (manual 4, 2018: 210); “En mayo estuve dos veces en Madrid” (gramática 1, 2016: 214), “Siempre le hice caso cuando me dio consejos” y “viví en Asia unos años, pero nunca visité Japón” (gramática 1, 2016: 218).

En estas mismas obras se ejemplifica el uso del PS ofreciendo oraciones que expresan acciones puntuales en contraste con una situación imperfectiva, como en los ejemplos “Como no sabíamos nada, suspendimos el examen” (manual 3, 2017: 203) y “Estaba viendo una película cuando se fue la luz” (gramática 1, 2016: 214).

Para terminar el análisis de las características aspectuales de los ejemplos proporcionados por las diez obras didácticas, solo en las gramáticas 1 y 2, como hemos ilustrado en relación con las ubicaciones temporales, se ofrecen ejemplos de uso del PS en referencia a situaciones acabadas en lapsos de tiempo hodiernos o de presente ampliado: “Hoy no fui al instituto” y “esta semana tuvimos clase” (gramática 2, :2017: 258). Todos estos casos se relacionan con usos ajenos a la variedad peninsular e incluyen explicaciones diatópicas.

El tercer ámbito analizado se refiere a las personas gramaticales empleadas, junto a las formas verbales, en los ejemplos de las diez obras. Como se observa en la tabla, casi el 70% de los ejemplos está conjugado en la primera y segunda persona, y poco más del 30% está en la tercera persona. Esto se podría explicar por una voluntad de alejamiento de la lengua italiana y para insistir en mostrar que el uso de esta forma verbal es más vital en español respecto a la LM.

Del 30% de los ejemplos en tercera persona, hemos considerado por separado los que se refieren a temáticas más “cotidianas” y cercanas al ámbito personal (un 20%), como en “El martes Fran perdió en teléfono” (manual 3, 2017: 195) y los que recuerdan un estilo narrativo (un 10%), bien porque aparece una fecha, como en “Se casaron el 18 de diciembre de 1970” (gramática 3, 2016: 232), bien porque ejemplifican un relato, como en “Era de noche, no había nadie en la calle, el hombre salió de su casa y...” (gramática 1, 2016: 214), bien porque se refieren a hechos históricos o biográficos, como en el ejemplo “Italia se unificó en el siglo XIX” (manual 7, 2019: 341). En este ámbito de análisis, en los tres grupos de obras didácticas no se aprecian diferencias sustanciales.

En lo que concierne a los ejemplos en PC, presentamos a continuación las tablas que contienen los porcentajes obtenidos en cada característica temporal, aspectual y textual en los ejemplos ofrecidos en los tres grupos de obras didácticas (tabla 49) y el desglose de cada manual y gramática y cada característica considerada (tabla 50).

	NÚMERO ÍTEMS	CARACTERÍSTICAS TEMPORALES				
		PASADO INMEDIATO	PASADO HODIERNAL	PRESENTE AMPLIADO	TIEMPO ACABADO (PREHODIERNAL)	PASADO SIN CONCRETAR
MANUALES SEC. SEGUNDO GRADO	47	2%	7%	9%	0%	12%
MANUALES SEC. PRIMER GRADO	45	5%	9%	4%	0%	0%
GRAMÁTICAS	57	5%	5%	11%	0%	30%
TOTAL ÍTEMS	149	12%	21%	24%	0%	42%

	CARACTERÍSTICAS ASPECTUALES			
	EXPERIENCIAL/ ITERADO/ CONTINUATIVO HASTA EL ME	RELEVANCIA ACTUAL/PRESISTENCIA DE LOS RESULTADOS O CONSECUENCIAS	EVENTO INMEDIATO/ HOT NEWS	EVENTO ACABADO (aorístico)
MANUALES SEC. SEGUNDO GRADO	12%	5%	1%	7%
MANUALES SEC. PRIMER GRADO	14%	6%	3%	11%
GRAMÁTICAS	22%	4%	5%	9%
TOTAL ÍTEMS	48%	15%	9%	27%

	CARACTERÍSTICAS TEXTUALES		
	1ª o 2ª PERS.	3ª PERS.	3ª PERS - NARRATIVO
MANUALES SEC. SEGUNDO GRADO	21%	4%	0%
MANUALES SEC. PRIMER GRADO	29%	4%	0%
GRAMÁTICAS	32%	9%	0%
TOTAL	82%	17%	0%

Tabla 49. Análisis de los ítems propuestos para ejemplificar el uso del PC en los tres grupos de obras y porcentajes obtenidos en las características temporales, aspectuales y textuales

	UBICACIÓN EN LA OBRA Y FUNCIÓN COMUNICATIVA	NÚMERO DE ÍTEMS		CARACTERÍSTICAS TEMPORALES				
				PASADO INMEDIATO	PASADO HODIERNAL	PRESENTE AMPLIADO	TIEMPO ACABADO (PREHODIERNAL)	PASADO SIN CONCRETAR
MANUAL 1 <i>¿Tu español? ¡Ya está!</i>	UNIDAD 5: COMUNICACIÓN Hablar de un pasado reciente	4	22	1	3	7	0	11
	UNIDAD 7: GRAMÁTICA	18						
MANUAL 2 <i>Juntos A</i>	UNIDAD 9: COMUNICACIÓN “Hablar del pasado reciente	1	7	0	1	3	0	3
	UNIDAD 9: GRAMÁTICA	6						
MANUAL 3 <i>Todo el mundo habla español</i>	UNIDAD 8: COMUNICACIÓN “El pasado en relación con el presente”	7		1	1	4	0	1
MANUAL 4 <i>Un paso más</i>	UNIDAD 7: COMUNICACIÓN “Hablar de acciones recientes”	5	11	1	6	0	0	4
	UNIDAD 8: GRAMÁTICA	6						
MANUAL 5 <i>Simplemente ¡divertido!</i>	UNIDAD 10: COMUNICACIÓN “Hablar del pasado en relación con el presente”	10	13	0	3	3	0	7
	UNIDAD 10: GRAMÁTICA	3						
MANUAL 6 <i>En juego</i>	UNIDAD 9: COMUNICACIÓN “Hablar del pasado reciente”	4	9	3	4	0	0	2
	UNIDAD 9: GRAMÁTICA	5						
MANUAL 7 <i>Voy contigo</i>	UNIDAD 9: COMUNICACIÓN “Hablar del pasado reciente”; “hablar de acciones realizadas o por realizar”	10	23	3	3	7	0	10
	UNIDADES 9-12: GRAMÁTICA	13						
GRAMÁTICA 1 <i>Nueva Agenda de Gramática</i>	UNIDAD 20	14		2	0	2	0	10
GRAMÁTICA 2 <i>¡Aprueba!</i>	UNIDADES 34-35	24		2	4	5	0	13
GRAMÁTICA 3 <i>Gramática en vivo</i>	UNIDAD 23	19		2	2	5	0	10

	NÚMERO DE ÍTEMS	CARACTERÍSTICAS ASPECTUALES				MARCADOR TEMPORAL	CARACTERÍSTICAS TEXTUALES		
		EXPERIENCIAL/ ITERADO/ CONTINUO HASTA EL ME	RELEVANCIA ACTUAL/PRESISTENCIA DE LOS RESULTADOS O CONSECUENCIAS	EVENTO INMEDIATO/ HOT NEWS	EVENTO ACABADO (aorístico)		1ª o 2ª PERS.	3ª PERS.	3ª PERS - NARRATIVO
MANUAL 1 <i>¿Tu español? ¡Ya está!</i>	22	9	4	1	8	*			0
MANUAL 2 <i>Juntos A</i>	7	5	2	0	0	*	57%	43%	0
MANUAL 3 <i>Todo el mundo habla español</i>	7	4	1	1	1	*	57%	43%	0
MANUAL 4 <i>Un paso más</i>	11	5	2	0	4	*	100%	0%	0
MANUAL 5 <i>Simplemente ¡divertido!</i>	13	7	2	0	4	*	77%	23%	0
MANUAL 6 <i>En juego</i>	9	3	3	0	3	*	100%	0%	0
MANUAL 7 <i>Voy contigo</i>	23	9	4	2	8	*	87%		0
GRAMÁTICA 1 <i>Nueva Agenda de Gramática</i>	14	7	4	2	1	*	71%	29%	0%
GRAMÁTICA 2 <i>¡Aprueba!</i>	24	14	0	2	8	*	79%	21%	0%
GRAMÁTICA 3 <i>Gramática en vivo</i>	19	10	2	3	4	*	79%	21%	0%

Tabla 50. Análisis de los ítems propuestos para ejemplificar el uso del PC en las diez obras y número de características temporales, aspectuales y textuales

Como se aprecia en las tablas, las características temporales y aspectuales relacionadas con los ejemplos en PC se reparten de manera más equilibrada en las categorías consideradas.

Desde el punto de vista de la colocación temporal, la mayoría de los ejemplos se ubican en un pasado indefinido (42%), como en el ejemplo: “¿Has estado alguna vez en España? No, nunca he estado en España” (manual 2, 2018: 114).

En segunda posición (45%) aparecen los ejemplos que colocan los eventos en un pasado hodiernal o de presente ampliado, como los siguientes: “Hoy la profesora nos ha entregado el examen” (gramática 3, 2016: 230) y “Esta mañana me he levantado tarde” (manual 4, 2018: 183).

Un 12% de los ejemplos se refiere a situaciones de pasado inmediato, como en “Hace un rato ha llamado Carmen” (manual 1, 2017: 105).

Finalmente, ningún ejemplo citado en los manuales y gramáticas analizados presenta situaciones colocadas en un pasado prehodiernal con la forma compuesta del pretérito perfecto.

Aspectualmente, los ejemplos ofrecidos en las diez obras mencionan principalmente eventos experienciales, iterados o continuativos en un lapso de tiempo que llega al ME y lo incluye, como, por ejemplo, “Este mes hemos ido tres veces al cine” (manual 3, 2017: 176).

A continuación, los rasgos aspectuales más presentes en las frases ejemplificativas son los de eventos acabados, siempre emparejados con colocaciones temporales hodiernas, como en “esta mañana he tenido clase de historia” (manual 1, 2017: 102).

Otros ejemplos hacen hincapié en la relevancia actual o en la persistencia de los resultados de una acción anterior, generalmente sin una colocación temporal precisa, como en los ejemplos “Me he comprado unos vaqueros nuevos” (manual 4, 2018: 183) y “¿Qué te has hecho? Me he resbalado y me he roto un brazo” (manual 6, 2019: 148).

Para terminar, algunos ejemplos ofrecen una *hot news* o un evento colocado en un pasado inmediato, como los siguientes: “Hace un segundo ha llamado Juan por teléfono” (gramática 1, p. 218) y “¿Sabes? He quedado con Sonia” (gramática 3, 2016: 240).

En lo que se refiere a las personas gramaticales, más del 80% de los ejemplos se combinan con la primera y segunda persona; casi el 20% de los pretéritos perfectos compuestos se conjugan en la tercera persona; de estos, sin embargo, ninguno reproduce un estilo narrativo, histórico o biográfico.

5.2.2.5 Análisis de los modificadores temporales

El análisis que proponemos a continuación concierne a los modificadores temporales empleados tanto en las explicaciones como en las oraciones ofrecidas para ejemplificar el uso del PS y PC y analizadas en 5.2.2.4.

Por lo que se refiere a las explicaciones, mostramos a continuación los modificadores asociados al PS en los tres grupos de obras didácticas y en las tres etiquetas (a) prehodiernas, (b) hodiernas, de presente ampliado y de pasado inmediato y (c) experienciales, iterados y durativos (tabla 51) y el número de marcadores temporales prehodiernas (178) en el desglose de cada manual y gramática (tabla 52).

	PREHODIERNAS	HODIERNAS/PRES. AMPLIADO/PASADO INMEDIATO	EXPERIENCIALES/ITERADOS/DURATIVOS
MANUALES SEC. 2º GRADO	28%	0%	0%
MANUALES SEC. 1º GRADO	33%	0%	0%
GRAMÁTICAS	38%	0%	0%
TOTAL (porcentaje)	100%	0%	0%

Tabla 51. Modificadores temporales asociados al PS en las explicaciones de los tres grupos de obras didácticas

	Ayer/ anteayer	Anoche	El otro día/ la otra semana	El/la/las + [día de a semana; fin de semana; semana; mes; año; curso; navidades; verano] + pasado/a/as	El + [día de la semana]	Hace + [uno/dos/tres días; meses; años]	En + [año]/ En los años...	Ese/ aquel día; año; estación	El día [núm.]/ El [+ fecha]	En + [mes/ estación]	En el siglo...	De/ cuando era pequeño/ niño	A los/ cuando tenía + [núm-] años	Una vez	La última vez que	Un + tiempo indefinido
MANUAL 1	2	1	1	5		3	1			1						
MANUAL 2	4	1		6		5	1			1						
MANUAL 3	2	1	1	6	2	3	3		2	2						
MANUAL 4					1				1	1		2	1	1		1
MANUAL 5	2	1	1	3	2	3	1		1	3		1				
MANUAL 6	4	1		4	2	4	1			2						
MANUAL 7	2	1	1	3		5	2	1	1		1		2			
GRAMÁTICA 1	2	1	1	3		4	1			2						
GRAMÁTICA 2	2	1	2	4	2	3	1	2		4					1	
GRAMÁTICA 3	2	1	2	3	2	4	4	4	1		1		2			
TOTAL	22	8	9	37	11	34	15	7	6	16	2	3	5	1	1	1

Tabla 52. Modificadores temporales prehodotermiales asociados al PS en las explicaciones de las 10 obras didácticas

Como se observa, todos los marcadores temporales asociados a la forma simple en las explicaciones son de tipo prehodiernal y se distribuyen de manera bastante equilibrada en los tres grupos de obras analizadas. Los empleos del PS hodiernal y de pasado inmediato ejemplificados en las dos gramáticas (1 y 2), de hecho, se mencionan como usos particulares de ciertas zonas geográficas y este tipo de modificadores adverbiales, por lo tanto, no se incluyen entre los marcadores temporales asociados al PS en la regla principal.

Entre los marcadores prehodiales que se muestran con mayor frecuencia se encuentran las construcciones “el/las/las + [punto prehodiernal en la línea temporal: semana, fin de semana, mes, año, verano, navidades, etc.] + pasado/a/as”; “hace + [cantidad de tiempo: días, meses, años, etc.]”, “en + [año]” y “en + [mes, estación]” y los adverbios *ayer* y *anteayer*. Entre los menos empleados en las explicaciones aparecen los modificadores adverbiales *una vez, la última vez que*, “un + [tiempo indefinido]” y “en el siglo...”.

Los marcadores temporales ofrecidos en las explicaciones del PC en las obras didácticas se muestran en las tablas a continuación:

	HODIERNALES/PRES. AMPLIADO/PASADO INMEDIATO	EXPERIENCIALES/ ITERADOS/ DURATIVOS
MANUALES SEC. 2º GRADO	23%	12%
MANUALES SEC. 1º GRADO	16%	9%
GRAMÁTICAS	22%	18%
TOTAL porcentaje	61%	39%

Tabla 53. Modificadores temporales asociados al PC en las explicaciones de los tres grupos de obras didácticas

	Hoy	Esta + [mañana; tarde; noche]	Esta/e/as/os + [días; semana/s; fin de semana; mes/es; año/s; curso; vacaciones; invierno; navidades]	Hace + [un rato; un segundo; un minuto; poco]	Hace + [una hora; dos/tres/cuatro horas]
MANUAL 1	1	3	5	1	
MANUAL 2	1	3	5	2	1
MANUAL 3	1	3	9	4	
MANUAL 4	1	3	7	1	1
MANUAL 5	1	3	7	2	1
MANUAL 6	1	3	5	2	1
MANUAL 7			2		
GRAMÁTICA 1	1	1	3	2	
GRAMÁTICA 2	1	3	4	3	
GRAMÁTICA 3	1	1	15	2	1
TOTAL	9	23	62	19	5

Tabla 54. Modificadores temporales hodiernales asociados al PC en las explicaciones de las obras didácticas

	Alguna vez	Nunca	Siempre	Ya	Todavía/aún	Una vez	Dos/tres/... veces	Muchas/ varias veces	Todas las veces que	Últimamente/ en los últimos días/ recientemente	En los últimos meses; años	Hasta ahora	En mi vida/ toda mi vida
MANUAL 1	1	1		1	1					1			
MANUAL 2				1	1					2			
MANUAL 3	1	1	1	1	1			1		3			1
MANUAL 4	1	1	1	1	2				1	2			
MANUAL 5	1	1		1	1			1					
MANUAL 6	1	1		1	1			1					
MANUAL 7		1	1	1	1					2			
GRAMÁTICA 1	1	1	1	1	2								
GRAMÁTICA 2	1	1	1	1	2			1		2	2	1	
GRAMÁTICA 3	1	1		1	1	1	3	2		2	1		
TOTAL	8	9	5	10	13	1	3	6	1	14	3	1	1

Tabla 55. Modificadores temporales experienciales, iterados y durativos asociados al PC en las explicaciones de las obras didácticas

En la tabla 53 se presentan los porcentajes de aparición, en las explicaciones sobre el PC, de los modificadores temporales agrupados en dos secciones: (a) hodiernales, de presente ampliado y de pasado inmediato y (b) experienciales, iterados y durativos, en los tres grupos de obras didácticas.

Como se puede notar, los modificadores del grupo (a) se muestran con más frecuencia, aunque el porcentaje respecto al grupo (b) no presenta un fuerte desequilibrio. Los manuales de secundaria de segundo grado y las gramáticas son los que ofrecen el mayor número de modificadores temporales en sus explicaciones. Los manuales de secundaria de primer grado, en cambio, son los que presentan el porcentaje inferior.

Por lo que se refiere al tipo de modificador, en el grupo (a) los que se presentan más frecuentemente son las estructuras “este/a/os/as + [indicación temporal: días, semanas, meses, vacaciones, invierno, navidades, etc.]”; este + [indicaciones temporal hodiernal: mañana, tarde, noche] y “hace + [cantidad de tiempo: un rato, un segundo, dos minutos, etc.]. En el grupo (b), los que se repiten más a lo largo de las diez obras son los adverbios *últimamente*, *recientemente*, *en los últimos días*; *todavía/aún*; *ya*; *nunca* y *alguna vez*.

Por lo que concierne a los modificadores temporales asociados a los 274 ejemplos en PS y PC, estos se presentarán en tablas separadas. En ellas se muestran los modificadores adverbiales y las expresiones de tiempo asociadas a los ejemplos en PS (tablas 56 y 57) y en PC (tablas 58 y 59), ofrecidos en las diez obras didácticas; los marcadores de las 125 oraciones en PS y de las 149 en PC se han clasificado en cuatro categorías: (a) los prehodiernales (solo para el PS), que ubican el evento denotado en un pasado desligado del día del habla; (b) los hodiernales, de presente ampliado o de pasado inmediato, que colocan las situaciones en el mismo día del habla o en un lapso temporal anterior, pero que incluye el momento presente; (c) los experienciales, iterados o durativos, que no localizan los eventos en puntos específicos de la línea temporal sino que hacen hincapié en la repetición o duración del evento (o no evento) en un lapso de tiempo concluido, por lo que se refiere al PS, o que llega hasta el ME, en lo concerniente al PC. Finalmente, (d) se han contabilizado los enunciados que no presentan ningún marcador temporal. Estas categorías se presentan agrupadas, según los porcentajes presentados en los tres grupos de obras didácticas (tablas 56 y 58) y desglosadas por cada modificador temporal o modificador adverbial (tablas 57 y 59).

	PREHODIERNALES	HODIERNALES/ PRES. AMPLIADO	EXPERIENCIALES/ ITERADOS/ DURATIVOS	Sin marcador
MANUALES SEC. 2º GRADO	24%	0%	0%	6%
MANUALES SEC. 1º GRADO	24%	0%	0%	2%
GRAMÁTICAS	25%	4%	7%	11%
TOTAL porcentajes	73%	4%	7%	18%

Tabla 56. Porcentajes obtenidos en las agrupaciones de marcadores temporales de los ejemplos en PS de los tres grupos de obras didácticas analizadas

PREHODIERNALES												
El/la/las + [día de a semana; fin de semana; semana; mes; año; curso; navidades; verano] + pasado/a/as	En + [año]/ fecha exacta	Ayer	Anoche	Hace + [uno/dos/tres días; meses; años; mucho tiempo, etc.]	El + [día de la semana]	En + [mes]	El otro día	En el siglo...	El día [núm.]	A los [núm-] años	Por la tarde	La primera vez que
13%	13%	12%	10%	7%	6%	4%	3%	1%	1%	1%	1%	2%

HODIERNALES/PRES. AMPLIADO/PASADO INMEDIATO			EXPERIENCIALES/ITERADOS/DURATIVOS							SIN MARCADOR	
Esta sema na	Hoy	Hace + [un rato; uno/dos minutos; poco; etc.]	Ya	Alguna vez	Siempre	Nunca	Muchos años	Muchas veces	Todavía / aún		
1%	1%	1%	2%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	0%	18%

Tabla 57. Porcentajes obtenidos en cada marcador temporal de los ejemplos en PS

	HODIERNALES/ PRES. AMPLIADO	EXPERIENCIALES/ ITERADOS/ DURATIVOS	Sin marcador
MANUALES SEC. 2º GRADO	15%	10%	2%
MANUALES SEC. 1º GRADO	17%	5%	3%
GRAMÁTICAS	18%	16%	4%
TOTAL porcentajes	50%	41%	9%

Tabla 58. Porcentajes obtenidos en las agrupaciones de marcadores temporales de los ejemplos en PC de los tres grupos de obras didácticas analizadas

HODIERNALES/ PRES. AMPLIADO/ PASADO INMEDIATO				SIN MARCADOR
Esta/e/as + [semana; fin de semana; mes; año; curso; vacaciones invierno; navidades]	Hoy	Esta + [mañana; tarde]	Hace + [un rato; un segundo; poco]	
19%	15%	8%	7%	9%

EXPERIENCIALES/ITERADOS/CONTINUATIVOS										
Alguna vez	Nunca	Todavía/aún	Ya	Siempre	Muchas/varias veces	Una vez	Dos/tres/...	Todos los días	Últimamente	En mi vida
11%	9%	7%	6%	2%	2%	1%	1%	1%	1%	1%

Tabla 59. Porcentajes obtenidos en cada marcador temporal de los ejemplos en PC

Como se observa en las tablas, los marcadores temporales que colocan los eventos en un pasado prehodierno priman entre los ejemplos en PS (73%); entre los más empleados se encuentran las construcciones “el/las/las + [punto prehodierno en la línea temporal: semana, fin de semana, mes, año, verano, navidades, etc.] + pasado/a/as”; “en + [año/fecha exacta]”; hace + [cantidad de tiempo: uno/dos/tres días; meses; años; mucho tiempo, etc.] y los adverbios *ayer* y *anteayer*, en perfecta consonancia con los marcadores que priman en las explicaciones. Esta categoría está completamente ausente entre los ejemplos en PC.

Por lo que se refiere a los complementos adverbiales hodiernos y de presente ampliado, en cambio, aun representando la categoría más empleada en los ejemplos en PC (50%), no están plenamente ausentes entre los marcadores del PS, ya que aparece en un 4% de los ejemplos ofrecidos en las obras. Estos se encuentran únicamente en las gramáticas que mencionan explícitamente las diferencias diatópicas en el reparto entre PS y PC.

Los de tipo experiencial, iterados y durativos también aparecen en un porcentaje elevado entre las oraciones en PC (41%), y los adverbios *alguna vez*, *nunca*, *todavía* y *ya* son los más frecuentes. Este dato presenta una leve discrepancia con los marcadores más frecuentemente mostrados en las explicaciones. Los modificadores adverbiales de esta agrupación aparecen con un porcentaje mucho menor entre las oraciones en PS (6%).

Un dato interesante se refiere a los ejemplos sin marcador: aunque las obras analizadas insisten en la importancia de estos adverbios en la elección de los tiempos verbales y la indeterminación temporal es una de las características que más se asocia al uso del PC, las frases ejemplificativas sin un marcador temporal representan el 18% de los ejemplos en PS (frente a un 9% de los enunciados en PC).

5.2.2.6 Conclusiones parciales

Como consideraciones finales de este análisis nos focalizaremos en cinco cuestiones.

Primero, en todas las obras analizadas se les presenta a los alumnos la forma compuesta como primera forma de pasado y el PS se ilustra en unidades didácticas más avanzadas. Estas decisiones van en contra de las recomendaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que aconseja presentar, en el nivel A2, primero el pretérito imperfecto, luego el pretérito perfecto simple y, a continuación, el pretérito perfecto compuesto, precisamente por la frecuencia de uso del PS (también por su contraste con

el pretérito imperfecto) y la complejidad temporal y aspectual implicada en el uso de la forma compuesta del pretérito perfecto. En la presentación de las formas verbales en los manuales y gramáticas destinados a un público italohablante, en cambio, se ha tomado la decisión de anteponer el PC como primera forma de pasado, probablemente por la alta frecuencia de uso y la rentabilidad de esta forma verbal en la lengua materna, la facilidad con la que los hablantes italianos pueden entender y construir esta estructura morfosintáctica, así como por la mayor presencia de formas regulares. Precisamente por estas razones, sin embargo, se corre el riesgo de causar efectos de abusos de este pretérito y emplearlo “a la italiana”, es decir, en contextos en que en español estaría prácticamente ausente y se emplearía, en su lugar, la forma simple.

El segundo aspecto que mencionamos se refiere a la diferencia entre los manuales destinados a la escuela secundaria de primer grado, por un lado, y los dirigidos a alumnos de secundaria de segundo grado y las gramáticas, por el otro. Como es lógico que sea, los primeros ofrecen explicaciones más simplificadas y, en su mayoría, en la lengua italiana. Dos de los tres manuales en cuestión carecen de un apartado dedicado al contraste entre las dos formas verbales de pretérito perfecto; en las funciones explicadas para mostrar el uso del PS solo se mencionan rasgos temporales y textuales, omitiendo la ilustración de reglas que mencionan las características aspectuales y los ítems ejemplificativos propuestos se limitan a indicar aspectualmente eventos acabados, sin mencionar ejemplos en los que el PS puede aparecer en contextos experienciales o continuativos, aunque sea limitados a un lapso temporal concluido. Estos tres manuales, además, carecen de explicaciones relacionadas con usos geográficamente diferentes de las reglas presentadas como canónicas.

El grupo de las gramáticas, en cambio, muestra explicaciones, en general, más detalladas, abarcando más funciones, tanto temporales como aspectuales, del PS y del PC. También las frases ejemplificativas abarcan un abanico más amplio de valores y, además, incluyen ejemplos de usos diferentes en la geografía hispanohablante. Estas tres obras, junto con el manual 2, ofrecen explicaciones de tipo contrastivo con la lengua materna de los alumnos.

El tercer punto considera el tipo de funciones y valores mencionados, tanto en las explicaciones explícitas sobre PS y PC, como en la enunciación de las funciones comunicativas asociadas a las dos formas verbales. Entre las distintas categorías

consideradas, las explicaciones de corte temporal son las que mayoritariamente se ofrecen a los alumnos. Estas, de hecho, representan el porcentaje mayor, tanto en la ilustración de las reglas de uso del PS como del PC; esto refuerza la idea ya señalada de que, en las lenguas romances, la concepción de las características temporales en relación con las formas verbales está más arraigada y es más fácilmente comprensible que otros rasgos, como los aspectuales. Entre los valores del PC, además, la mayoría de las obras mencionan la percepción subjetiva de la cercanía de los eventos al momento presente.

La cuarta cuestión que comentamos concierne a las explicaciones de tipo contrastivo con la lengua italiana, que, como hemos mencionado, se encuentran en cuatro de las obras didácticas en estudio (manual 2 y gramáticas 1, 2 y 3). En todas ellas, se advierte al alumno de que el uso de los dos pretérito perfectos en español no coincide exactamente con el reparto que se constata en italiano, ya que, en este idioma, se usa más frecuentemente la forma compuesta también en referencia a eventos acabados en un lapso de tiempo concluido. Por lo tanto, la variedad tomada en consideración es el nuevo estándar de italiano, en el que el PC ha expandido sus valores a los contextos aorísticos.

Como último punto averiguaremos la variedad diatópica de español presentada en las reglas, explicaciones y ejemplos sobre PS y PC.

La totalidad de las obras en análisis presenta el contraste entre las dos formas verbales haciendo hincapié en el uso de los marcadores temporales: los complementos temporales asociados a la forma compuesta incluyen todas las referencias hodiernales (*hoy, esta mañana, este tarde, etc.*) o de presente ampliado (*esta semana, este mes, este año, etc.*), así como los adverbios experienciales, iterativos y continuativos (*siempre, nunca, ya, todavía, muchas veces, etc.*) y los vinculados con la forma simple se refieren a un tiempo acabado (*ayer, el año pasado, el mes pasado, etc.*).

Entre las funciones asociadas explícitamente a la forma simple en las explicaciones de las reglas gramaticales y de uso, priman las características temporales de tiempo acabado, concreto y lejano. Aspectualmente, se asocian al PS los rasgos de evento terminado y puntual. Al PC se vinculan las características temporales de pasado hodiernal, indeterminado y de presente ampliado; aspectualmente, se relacionan a la forma compuesta los eventos experienciales, iterados y continuativos en un lapso temporal indefinido o que incluye el ME.

En lo que concierne a los ítems ofrecidos como ejemplos de uso de las dos formas verbales, casi todas las oraciones en PS se colocan temporalmente en un pasado prehodiernal y mencionan eventos acabados. Unos porcentajes muy bajos de ejemplos ilustran situaciones hodiernales, de presente ampliado o experienciales y continuativas.

Las frases ejemplificativas en PC se colocan todas en un tiempo indefinido u hodiernal y de presente ampliado. No se muestran, en ninguna obra analizada, ejemplos de situaciones acabadas y prehodiernales en PC. Aspectualmente, un porcentaje importante de ejemplos presentan eventos experienciales, iterados o continuativos.

Se puede, por lo tanto, afirmar que todos los ejemplos y las explicaciones proporcionadas en las diez obras didácticas en análisis atribuyen a la forma compuesta la función de referirse a eventos pasados en un tiempo no acabado o reciente y a la forma simple la función de denotar eventos pasados en un tiempo terminado. Esta subdivisión, como hemos observado, no tiene validez en todo el territorio hispanohablante; al contrario, la subdivisión temporal que acabamos de mencionar se ajusta al uso de las dos formas verbales en el español peninsular (subvariedad A1) y no concuerda con la manera de referirse a los eventos pasados en otras zonas, tanto de España como de Hispanoamérica (subvariedad A2), donde se utiliza la forma simple también para referirse a eventos cercanos o incluidos en el día del habla.

Las escasas menciones al uso del PS en situaciones hodiernales, de presente ampliado o experienciales y continuativas, presentadas, como hemos comentado, en las tres gramáticas y, en cada caso, explícitamente referidas a los empleos diferentes del PS y PC en ciertas zonas geográficas, se refieren al uso que hacen, de estas formas verbales, las variedades de español pertenecientes a A2 y, en parte, a B1. No se presentan, en cambio, en ninguna explicación ni en ningún ítem ejemplificativo de las diez obras, usos del PC en contextos prehodiernales, típicos de las variedades B2. Estas variedades, de hecho, se consideran desviaciones a la norma (Azpiazu, 2019) y no son, por lo tanto, aptas para estar representadas en manuales de español para extranjeros. También en el PCIC se propone la recomendación de ilustrar a los aprendientes de ELE los usos de la forma simple en contextos hodiernales y de presente ampliado, especificando que este uso se da en Hispanoamérica y ciertas zonas septentrionales y meridionales de España (de hecho, las variedades A1 y B1); no se mencionan, en este documento, los usos de la forma compuesta en contextos aorísticos de las variedades B2. El PCIC coloca estas

explicaciones en el nivel C1; nuestra propuesta, sin embargo, es la de mostrar los diferentes usos canónicos del PS y PC, tanto de A1 como de A2, ya desde los niveles iniciales.

Concluyendo, podemos afirmar que las obras en análisis presentan el reparto PS-PC según la norma peninsular (A1); las tres gramáticas, que resultan ser las obras didácticas más completas y detalladas, citan, aunque, como hemos visto, de manera a veces subordinada al estándar centro peninsular, los usos diferentes en las variedades A2 (y, en parte, B1). Ninguna obra menciona el uso del PC en la variedad B2, considerado una desviación respecto a los empleos canónicos de la forma compuesta.

5.2.3 Objetivo (2C)

5.2.3.1 Análisis español del cuestionario A

El tercer objetivo del segundo bloque de análisis prevé averiguar, en la lengua de enseñanza, el uso de las dos formas verbales de pretérito perfecto por parte de los docentes italianos de español y su postura hacia los preceptos normativos que regulan el reparto del PS y PC y hacia la existencia de variantes lingüísticas y de un norma pluricéntrica.

Por lo que se refiere al uso de las dos formas de pretérito perfecto en la lengua española, como se ha explicado en el apartado sobre metodología, se analizarán las respuestas de los 90 docentes a la tercera parte del cuestionario A, que contiene una prueba de evocación con 16 enunciados en español. Dichos enunciados presentan una correspondencia biunívoca con los 16 enunciados en italiano de la segunda parte, como muestra la tabla 5, que volvemos a presentar a continuación (tabla 60); esto permitirá realizar una comparación entre los usos de las dos formas verbales en las dos lenguas en análisis.

ASPECTO	VALOR TEMPO-ASPECTUAL	
	ÍTEMS EN ITALIANO	ÍTEMS EN ESPAÑOL
AORÍSTICO	AORISTICIDAD PURA	
	7. Antonio [PARTIRE] con il primo treno del mattino, all'alba del 13 aprile di <u>50 anni fa</u> .	3. Luis [LLEGAR] a casa muy asustado aquella tarde de verano de <u>1936</u> .
	3ª PERSONA – RELEVANCIA PRESENTE	
	10. Leonardo Da Vinci [ESSERE] il più grande genio <u>del Rinascimento italiano</u> .	13. Cervantes [SER] la máxima figura de la literatura española <u>del siglo XVI</u> .
	1ª PERSONA – DIFERENTES DISTANCIAS TEMPORALES	
	15. Ricordi quando <u>nel 2002</u> noi [ANDARE] insieme a sciare in Svizzera? [DIVERTIRSI] molto, anche se [NEVICARE] tutta la settimana.	16. -¿Dónde [IR] en <u>2005</u> ? -¡A Inglaterra! Me lo [PASAR] muy bien, aunque [TRABAJAR] toda la semana.
	11. Lo <u>scorso campionato</u> la mia squadra [PERDERE] la partita 2 – 0.	11. <u>Hace seis meses</u> yo [LLEGAR] segundo en la maratón de Berlín.
	14. <u>Ieri</u> io e mia sorella [ANDARE] a fare la spesa nel nuovo centro commerciale.	14. <u>Ayer</u> no [IR] a trabajar porque estaba enfermo.
	EXPERIENCIALIDAD-ITERATIVIDAD EN LAPSO DE TIEMPO CONCLUIDO	
	1. Conosci il professor Rossi? -Sì, <u>quando frequentavo l'università</u> [INCONTRARLO] un paio di volte ad alcune conferenze.	15. -¿Cómo se llama el nuevo vecino? -No sé, [VERLO] varias veces <u>mientras hacía la mudanza</u> , pero no sé su nombre.
COMPIUTO	PREHODIERNAL – DEIXIS	
	5. <u>Questi</u> pantaloni [COMPRARLI] <u>ieri</u> da Zara.	2. <u>Estos</u> zapatos me los [REGALAR] <u>ayer</u> Carlos para mi cumpleaños.
	RESULTATIVIDAD	
	2. Non so chi [ROMPERE] questo vaso, ma lo scoprirò.	9. Oye María, ¿sabes quién [PREPARAR] una tortilla tan rica?
	INCLUSIVIDAD	
	4. <u>Da quando conosco quel ristorante</u> , sempre [FESTEGGIARE] lì il mio compleanno.	6. <u>Desde que vivo en Berlín</u> , siempre [HACER] la compra en aquel supermercado.
	EXPERIENCIALIDAD HASTA EL ME	
	8. -Tua sorella [ANDARE] <u>mai</u> all'estero? -Sì, [ANDARE] <u>varie volte</u> in Francia e anche qualche volta in America.	10. -¿Tú [IR] a visitar Londres <u>alguna vez</u> ? -Sí, [ESTAR] allí <u>un par de veces</u> .
	ADVERBIALES ORIENTADOS AL ME	
	9. -Ti sono simpatici i nuovi vicini? -Non lo so, non [CONOSCERLI] <u>ancora</u> .	8. -¿Cómo es el nuevo profesor? -No sé, <u>todavía no</u> [VERLO].
	12. Questo film [VEDERLO] <u>già</u> l'anno scorso.	5. Este libro <u>ya</u> [LEERLO] el mes pasado.
	HOT NEWS	
	16. Sai l'ultima? Lucia [TORNARE] e stasera cenará con noi!	4. ¿Sabes quién está aquí? María, [VOLVER] de su viaje en Marruecos y mañana cenará con nosotros.
	PASADO RECIENTE: INMEDIATO -HODIERNAL-PRESENTE AMPLIADO	
	3. -Sai dov'è Maria? -Sì, [VEDERLA] <u>due minuti fa</u> nel cortile.	1. -¿Tengo que hablar con José, pero no sé dónde está! -Está en casa, [LLEGAR] <u>hace un rato</u> .
	6. <u>Stamattina</u> [SVEGLIARSI] tardissimo.	7. <u>Esta mañana</u> [DESAYUNAR] en el bar de mi amigo Manuel.
13. <u>Quest'anno</u> noi non [ANDARE] in vacanza perché non avevamo abbastanza soldi da parte.	12. Mis padres no [IR] a ver la exposición de Picasso este verano porque tenían mucho trabajo.	

Tabla 60. Valores y correspondencias de los ítems en italiano y en español del cuestionario A

Las categorías aspectuales se han construido a partir de los enunciados en italiano y según el reparto reconocido en la literatura para esta lengua. Esto lleva inevitablemente a algunos pequeños desajustes: los ítems 5 y 12 del aspecto *compiuto* contienen marcas temporales prehodiernales (*ieri* y *l'anno scorso*) y, respectivamente, una referencia deíctica y un adverbial orientado al ME que funcionan de anclaje al momento presente. Intentando instaurar una relación biunívoca con los enunciados en lengua española, se han propuesto los ítems 2 y 5. Sin embargo, en este idioma, los dos enunciados se colocarían en una posición más cercana al aspecto aorístico, pues, en español, como ya hemos observado, la distinción entre prehodiernal y hodiernal, en la elección entre la forma verbal simple y compuesta, influye más que en la lengua italiana, donde, en cambio, percepción de la relevancia presente de los hechos contados. El enunciado 1, de situación iterada en un lapso de tiempo concluido, se ha incluido entre los enunciados aorísticos en italiano; en esta lengua, como hemos comentado en el capítulo 3.1.2.2, las situaciones iteradas o durativas que concluyen antes del ME, son consideradas de aspecto aorístico y se pueden expresar mediante un PS. Su correspondiente en español, el enunciado 15, en cambio, representa rasgos más típicamente de aspecto *compiuto* pues, en este idioma, las características de iteratividad o duratividad priman sobre la conclusión del lapso temporal en que se desarrollan.

La tercera parte del cuestionario dirigido a los profesores se compone de 6 situaciones aorísticas y 10 enunciados de aspecto *compiuto*. Presentamos a continuación los porcentajes de PS y PC obtenidos en las dos macrocategorías:

	ASPECTO AORÍSTICO	ASPECTO <i>COMPIUTO</i>
PS	88%	26%
PC	12%	73%
PS-PC		1%

Tabla 61. Porcentajes de PS y PC en los aspectos aorístico y *compiuto* de la parte en español cuestionario A

Comparando esta tabla con la tabla 7, se puede comprobar que, en la parte en español, los mismos docentes han empleado un porcentaje de formas simples significativamente mayor en ambos aspectos (aspecto aorístico: it. 39%, esp. 88%; aspecto *compiuto*: it. 2%, esp. 26%). Los porcentajes de la tabla 61 muestran que, en la lengua española, la inclinación de los profesores tiende hacia un reparto más nítido y estable de las dos formas verbales según las características aspectuales, reservando el PC para el contexto de aspecto *compiuto* y la forma simple para designar situaciones con características

aorísticas. Esta tendencia refleja, de hecho, la subdivisión de las dos formas verbales en la variedad A1.

Contrariamente a lo que se presenta en italiano, además, es la macrocategoría del aspecto *compiuto* la que presenta mayor vacilación, verificable también en las elecciones que consideran la posibilidad de emplear ambas formas verbales.

Si se desglosan las dos macrocategorías de aspecto aorístico y *compiuto*, se puede notar que, en la primera (tabla 62 y gráfico 11), el empleo del PS es mayoritario o exclusivo en todos los enunciados propuestos a excepción de la situación iterada, que presenta un porcentaje de PS netamente inferior con respecto a los demás enunciados de la misma macrocategoría: el porcentaje de PS en este enunciado, de hecho, decrece a 24 puntos porcentuales y una respuesta admite ambas formas verbales, indicando, sin embargo, como primera elección el PS. Aunque el lapso de tiempo es acabado, por lo tanto, los profesores reconocen en esta situación el rasgo de *compiutezza* provocado por la iteratividad del evento y, en la mayoría de los casos, lo interpretan, en la lengua española, a través de la forma compuesta.

	AORISTICIDAD PURA	3ª PERSONA – RELEVANCIA PRESENTE	1ª PERSONA – MAYOR DISTANCIA	1ª PERSONA – MENOR DISTANCIA	ITERATIVIDAD – LAPSO DE TIEMPO CONCLUIDO	1ª PERSONA – ayer
	EN. 3	EN. 13	EN. 16	EN. 11	EN. 15	EN. 14
PS	100%	90%	100%	96%	24%	98%
PC	0%	10%	0%	4%	75%	2%
PS-PC					1%	

Tabla 62. Porcentajes de PS y PC aspecto aorístico de la parte en español del cuestionario A

Como demuestra el gráfico 9, además, el orden que se crea a través de los porcentajes de las dos formas verbales difiere del orden formado, según las respuestas de los mismos informantes, en la parte en italiano. La aoristicidad pura (enunciado 3) sigue representando la situación tempo-aspectual que empuja al mayor empleo de formas simples que, en el caso del español, llega a ser exclusivo; este porcentaje se mantiene, con una reducción imperceptible, en los tres enunciados propuestos en primera persona con diferentes distancias temporales, incluso en la situación ubicada en el ayer (enunciados 16, 11 y 14).

El empleo de PS desciende ulteriormente en la situación aorística que se refiere a un hecho acabado, presentado en tercera persona y con fuerte resonancia en el presente (enunciado 13) y, finalmente, llega a ocurrencias mínimas en el evento iterado, relatado en primera persona y desarrollado en un lapso de tiempo concluido (enunciado 15).

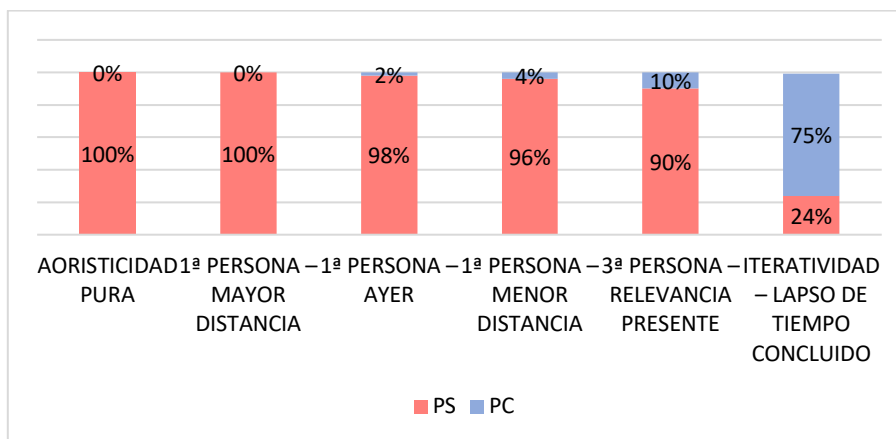


Gráfico 11. Porcentajes aspecto aorístico de la parte en español del cuestionario A

Presentamos a continuación una tabla con los porcentajes de ocurrencias de la forma compuesta en las dos lenguas en análisis, para facilitar un estudio comparativo:

ASPECTO AORÍSTICO	AORISTICIDAD PURA	3ª PERS. - RELEVANCIA	1ª PERS. - MAYOR DISTANCIA	1ª PERS. - MENOR DISTANCIA	1ª PERS - ayer	EXPERIENCIALIDAD - ITERATIVIDAD LAPSO DE TIEMPO CONCLUIDO
PC ITALIANO	23%	51%	54%	70%	96%	78%
PC ESPAÑOL	0	10%	0%	4%	2%	75%

Tabla 63. Porcentaje de PC aspecto aorístico de las partes en italiano y en español del cuestionario A

Como se comprueba, el PC en la lengua materna aparece con frecuencias mucho mayores respecto al uso de la misma forma verbal en español en todos los enunciados de aspecto aorístico. La única situación en que el empleo de la forma compuesta presenta un número de ocurrencias importante y se iguala en los dos idiomas es el experiencial-iterado en un lapso de tiempo concluido.

Por lo que se refiere al aspecto *compiuto*, presentamos en la tabla 64 y en el gráfico 12 los porcentajes de PS y PC por cada enunciado:

	DEIXIS - ayer	RESULTATIVIDAD	INCLUSIVIDAD	EXPERIENCIALIDAD HASTA EL ME	MOD. ADVERBIALES ORIENTADOS AL ME - todavía no
	EN. 2	EN. 9	EN. 6	EN. 10	EN. 8
PS	93%	9%	5%	20%	1%
PC	7%	87%	95%	80%	99%
PS-PC		3%			

	MOD. ADVERBIALES ORIENTADOS AL ME - ya/el mes pasado	HOT NEWS	PASADO INMEDIATO	HODIERNAL	PRESENTE AMPLIADO
	EN. 5	EN. 4	EN. 1	EN. 7	EN. 12
PS	85%	2%	8%	6%	24%
PC	13%	98%	91%	93%	75%
PS-PC	1%		1%	1%	1%

Tabla 64. Porcentajes de PS y PC aspecto compiuuto de la parte en español del cuestionario A

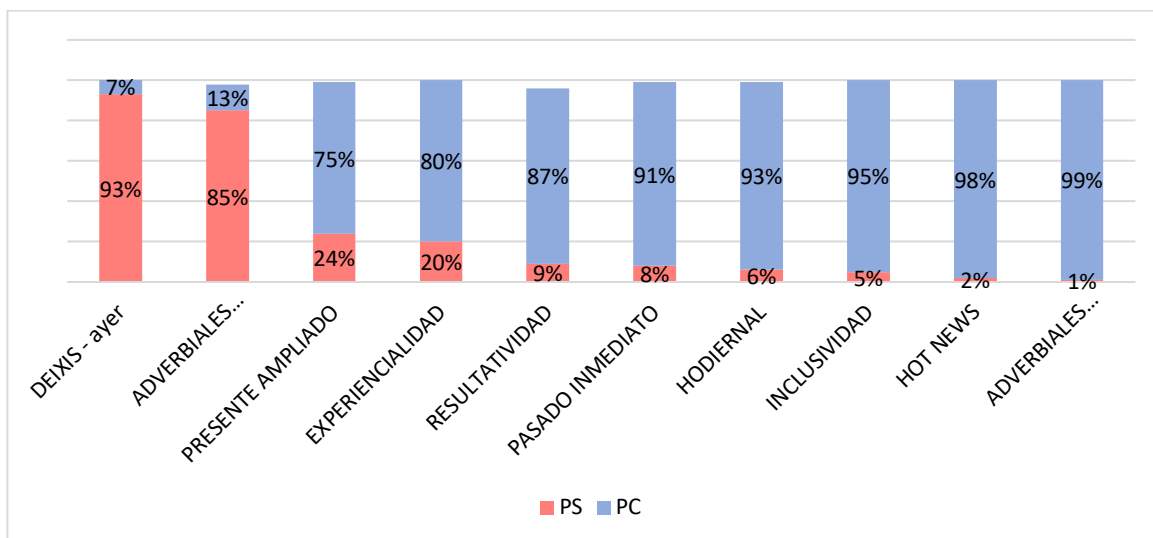


Gráfico 12. Porcentajes aspecto compiuto de la parte en español del cuestionario A

Vemos que algunos porcentajes de aparición de las dos formas verbales difieren significativamente con respecto a los correspondientes enunciados en italiano (tabla 10). En el gráfico 12 se ilustran los enunciados de este aspecto según el orden creado por los porcentajes de PS y PC.

Las situaciones denotadas en el enunciado 2, que propone un evento prehodiernal en primera persona desarrollado en el día anterior al ME y una deixis que sirve de referencia al momento presente, y en el número 5, que, colocado en un tiempo acabado y lejano (el mes pasado), contiene un adverbial anclado al ME, presentan el PS de forma mayoritaria. A partir del enunciado siguiente, el número 12, que ubica el evento en un presente ampliado, los porcentajes de PS disminuyen y la forma compuesta se emplea de forma mayoritaria o casi exclusiva en todos los demás enunciados. El ítem que recibe menor número de respuestas en PS es el número 8, que presenta una situación continuativa negada con el adverbial *todavía no*.

El gráfico no se presenta con la pretensión de conferir un orden a los enunciados de aspecto *compiuto*, como, en cambio, sí hemos propuesto para el aspecto aorístico; el gráfico se ilustra para visualizar mejor los dos enunciados que muestran porcentajes de PS asimilables a los del aspecto aorístico (por las razones antes ilustradas) y el “salto” hacia las demás situaciones donde, en cambio, los porcentajes de PC se adecuan a representar el aspecto *compiuto*.

También por lo que se refiere al aspecto *compiuto*, mostraremos a continuación una tabla comparativa de los porcentajes de aparición del PC en los dos idiomas:

ASPECTO COMPIUTO	DEIXIS - ayer	RESULTATIVIDAD	INCLUSIVIDAD	EXPERIENCIALIDAD HASTA EL ME	MOD. ADVERBIALES ORIENTADOS AL ME – todavía no
PC ITALIANO	96%	98%	100%	100%	100%
PC ESPAÑOL	7%	87%	95%	80%	99%

ASPECTO COMPIUTO	MOD. ADVERBIALES ORIENTADOS AL ME – ya/el año pasado	HOT NEWS	PASADO INMEDIATO	HODIERNAL	PRESENTE AMPLIADO
PC ITALIANO	91%	100%	99%	99%	98%
PC ESPAÑOL	13%	98%	91%	93%	75%

Tabla 65. Porcentaje de PC aspecto compiuto de las partes en italiano y en español del cuestionario A

Los resultados de la parte en español del cuestionario A no presentan variaciones importantes a nivel diatópico: los porcentajes de uso de los dos pretéritos perfectos se equilibran en las tres áreas geográficas tomadas en consideración, como se muestra en la tabla 66, donde se ilustran, por facilidad de lectura, las ocurrencias de la forma compuesta en las respuestas de los informantes del norte, centro y sur de Italia.

PC ASPECTO AORÍSTICO	AORISTICIDAD PURA	3ª PERSONA – RELEVANCIA PRESENTE	1ª PERSONA – MAYOR DISTANCIA	1ª PERSONA – MENOR DISTANCIA	ITERATIVIDAD – LAPSO DE TIEMPO CONCLUIDO	1ª PERSONA – ayer	TOT.
	EN. 3	EN. 13	EN. 16	EN. 11	EN. 15	EN. 14	
NORTE	0%	12%	0%	3%	76%	3%	13%
CENTRO	0%	11%	1%	10%	86%	3%	15%
SUR	0%	8%	0%	0%	63%	0%	9%

PC ASPECTO COMPIUTO	DEIXIS - ayer	RESULTATIVIDAD	INCLUSIVIDAD	EXPERIENCIALIDAD HASTA EL ME		ADVERBIALES ORIENTADOS AL ME – todavía no
	EN. 2	EN. 9	EN. 6	EN. 10a	En. 10b	EN. 8
NORTE	10%	82%	100%	97%	74%	97%
CENTRO	3%	86%	75%	93%	43%	100%
SUR	7%	93%	100%	93%	73%	100%

PC ASPECTO COMPIUTO	ADVERBIALES ORIENTADOS AL ME – ya/el año pasado	HOT NEWS	PASADO INMEDIATO	HODIERNAL	PRESENTE AMPLIADO	TOT.
	EN. 5	EN. 4	EN. 1	EN. 7	EN. 12	
NORTE	21%	97%	93%	93%	79%	75%
CENTRO	13%	93%	93%	90%	76%	69%
SUR	7%	97%	86%	97%	70%	74%

Tabla 66. Porcentajes de PC en los enunciados de aspectos aorístico y compiuto de la parte en español del cuestionario A por zonas

En la tabla se aprecian las escasas diferencias en el empleo de las dos formas verbales en los informantes de las tres zonas de la península. Esto se refleja en la falta de significatividad estadística de los resultados obtenidos con los cálculos de las tablas de contingencia y de la correlación bivariada efectuados con el programa SPSS.

A pesar de que, en el conjunto, los datos no son estadísticamente significativos, se puede notar que en algunos enunciados los porcentajes de PC varían más que en otros. La situación aorística iterada del enunciado 15 (*-¿Cómo se llama el nuevo vecino?-No sé, [VERLO] varias veces mientras hacía la mudanza, pero no sé su nombre*) produce el menor empleo de la forma compuesta en los entrevistados del sur y el porcentaje más alto se encuentra entre los informantes del centro. La inclusividad del lapso temporal del enunciado 6, en cambio, induce a utilizar un PC a la totalidad de los profesores del norte y del sur y solo a tres cuartas partes de los docentes del centro. Un patrón parecido a 6, pero con porcentajes menores en las tres zonas, se observa en las respuestas del enunciado 10b, donde las ocurrencias de formas compuestas entre los informantes del centro son muy escasas y los porcentajes de PC en el norte y sur más elevados.

Estos tres enunciados (15, 6 y 10b), además, son los únicos que presentan, cruzando las variables del uso de una u otra forma verbal y las zonas de procedencia, una significatividad estadística (enunciado 10b: $\chi^2(2)=7.424$, $p=.026$, $C=.290$, $p=.026$; enunciado 6: $\chi^2(2)=7.917$, $p=.040$, $C=.415$, $p=.040$) o un valor muy próximo a la significatividad (enunciado 15: $\chi^2(2)=5.327$, $p=.069$, $C=.240$, $p=.069$). Esta dependencia entre las variables, sin embargo, no puede relacionarse con el aumento del valor asignado a las tres zonas; el mayor uso de la forma simple en estas tres situaciones, por lo tanto, aunque depende de la zona, no se puede atribuir al “aumento” del valor asignado a las tres zonas, es decir, al mayor empleo de los informantes del sur, como se había comprobado con los resultados de la parte en italiano; esta conclusión es constatable también con la simple observación de los porcentajes de la tabla 66, donde se nota que, en los enunciados 6 y 10b, los dos que muestran apariciones del PS por zona estadísticamente significativos, los usos de la forma compuesta son escasos únicamente en la zona del centro. En el enunciado de situación iterada en lapso de tiempo concluido (número 15), la tendencia, en cambio, es opuesta: los entrevistados del centro son los que mayormente han empleado el PC.

Para averiguar una posible influencia de alguna variedad de español que no fuera la normativa peninsular (A1 de Veiga, 2014 y 2019 y Azpiazu 2019) en el uso de las dos formas verbales, hemos calculado, a través de la tabla de contingencia, la posible dependencia entre la variable que indica eventuales estancias en países hispanohablantes de las subvariedades A2, B1 o B2 y el empleo del PS o de PC en las dos categorías aspectuales. Este resultado, sin embargo, no presenta valores estadísticos significativos,

pues la mayoría de los docentes se ha formado entre Italia y España y un porcentaje muy bajo de profesores (8%) afirma haber efectuado estancias en uno de los países de las tres subvariedades antes mencionadas.

5.2.3.2 Análisis de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A

En la última parte del cuestionario A, se propuso a los docentes reflexionar sobre el uso de las dos formas verbales en la lengua de enseñanza.

La pregunta (1), (*“Nel contesto di un uso spontaneo della lingua, come effettua la distinzione tra le forme verbali canté e he cantado in spagnolo?”*), como hemos explicado en 5.1.3, ha obtenido una serie de respuestas clasificables en cinco categorías y algunas subcategorías o etiquetas.

La primera categoría recoge las respuestas que mencionan rasgos aspectuales, y se subdivide en:

- evento acabado *vs* evento no acabado, con relación con el presente o con consecuencias relevantes. Con esta etiqueta se caracterizan las respuestas que adscriben la diferencia entre los dos pretéritos perfectos a la presencia o ausencia de relaciones con el ME, sea porque el evento continúa, sea porque sus consecuencias son relevantes en el momento de enunciación, como la siguiente explicación:

la prima indica un evento passato completamene terminato; la seconda un evento passato che continua fino al momento in cui si parla. (Nápoles).

- Evento susceptible de repetirse en el futuro. Aquí se colocan las respuestas que hacen hincapié en la imperfectividad de los eventos en PC, cuyos límites a la derecha de la línea temporal están indefinidos y el evento es, por lo tanto, susceptible de seguir más allá del ME, como en la respuesta siguiente:

[...] azione puntuale accaduta nel passato o che potrebbe riaccadere [...]. (Bérgamo).

- Evento puntual *vs* evento continuativo. En esta subcategoría se incluyen las respuestas que mencionan la puntualidad de los eventos expresados en PS y/o la continuidad de los enunciados en PC, como en el caso siguiente:

Per esprimere rispettivamente un'azione puntuale nel passato o remota e un'azione che considero svolta in un passato recente. (Palermo).

- Evento de tipo experiencial. Aquí se insertan las explicaciones que mencionan los rasgos experienciales atribuidos a la forma compuesta, como en la siguiente respuesta:

Nel contesto di uso spontaneo faccio questa distinzione: Canté: tiempo lejano He cantado: tiempo reciente Canté: azione passata e conclusa (ayer, la semana pasada, anoche...) He cantado: azione passata non conclusa, azione avvenuta in un passato recente o esperienza di vita (Hoy, esta semana, hace poco, recientemente, nunca, siempre, alguna vez...). (Catania).

En la segunda categoría se incluyen las explicaciones del reparto PS-PC que aluden a características temporales y se distribuyen en las siguientes cinco etiquetas:

- lapso de tiempo terminado vs no terminado. Se incluyen, en esta subcategoría, las respuestas que atribuyen al PS la función de designar eventos en un pasado terminado y al PC la función de referirse a un lapso de tiempo aún en desarrollo, como la siguiente respuesta:

Azione avvenuta in un momento del passato terminato; azione avvenuta in un periodo di tempo non ancora terminato. (Padova).

- Tiempo determinado vs indeterminado. Con esta etiqueta se señalan las respuestas que incluyen, en la explicación de la distinción entre los dos pretéritos perfectos, la determinación o indeterminación temporal, como en la siguiente:

canté: azione circoscritta e conclusa nel passato. he cantado: azione passata che ha una relazione con il presente (es: esta mañana he cantado - y ahora me duele la garganta), oppure collocata in un passato non specificato/indefinito. (Turín).

- Tiempo lejano vs tiempo reciente. Se etiquetan con esta denominación las explicaciones basadas en la lejanía o proximidad temporal del evento, respectivamente, en PS o en PC, como en la respuesta siguiente:

He cantado è un tempo relazionato o vicino al presente. Canté è un tempo lontano dal presente. (Turín).

- Evento hodiernal vs prehodiernal. Con este título se califican las explicaciones propuestas según la hodiernalidad o prehodiernalidad del lapso temporal en que se desarrolla el evento, como la siguiente:

Canté se si trata di un evento avvenuto in un passato terminato. He cantado se avvenuto nella giornata ancora in corso. (Génova).

- Según el marcador temporal. La última subcategoría de los rasgos temporales recoge las respuestas que afirman basar la distinción PS-PC en los marcadores temporales; estas se pueden dar como únicas explicaciones, o en adición a las basadas en la hodiernalidad vs la prehodiernalidad o en el lapso de tiempo terminado vs no terminado. Un ejemplo de estas respuestas es el siguiente:

Canté appartiene ad un periodo temporale ormai concluso/he cantado arco temporale che può avere ancora connessione con il presente.. I marcadores temporales aiutano nella scelta dell'uno piuttosto che dell'altro. (Roma)

La tercera categoría se basa en la subjetividad; se incluyen aquí dos tipos de respuestas con las siguientes dos etiquetas:

- Distanciamiento vs implicación de los sujetos en el evento. Las explicaciones insertadas en este grupo incluyen referencias al distanciamiento hacia los hechos relatados en PS o la participación psicológica y emotiva del sujeto en los eventos contados en PC, como en el caso siguiente:

He cantado: azione/evento a ridosso del presente e/o con e forma di coinvolgimento, implicazione nell'azione. Canté: azione/eventi passati; mancanza del coinvolgimento nell'azione/evento. (Roma).

- Percepción de la lejanía vs percepción de la relevancia psicológica o de la actualidad del evento. En esta sección se incluyen las respuestas proporcionadas por los docentes, que hacen referencia no simplemente a la temporalidad del evento, sino también a la percepción del sujeto, que puede considerar una situación lejana (PS) o actual (PC). Un ejemplo es el siguiente:

Canté la colloco in un passato concluso o percepito come lontano. He cantado in un passato ancora aperto (quest'anno per esempio) o sentito come vicino. (Génova).

En la cuarta categoría se insertan las respuestas que afirman emplear un método contrastivo en la explicación de las diferencias entre PS y PC. Entre estas, se reconocen tres subcategorías:

- contraste con la lengua italiana o algún dialecto. Las respuestas colocadas en este grupo mencionan, de forma contrastiva, el uso de las dos formas verbales en la lengua materna o en un dialecto autóctono, como la siguiente:

Il dialetto mi aiuta molto, al Sud abbiamo avuto una lunga dominazione spagnola e usiamo i tempi del passato come gli spagnoli. (Nápoles).

- contraste con otras lenguas extranjeras. Estas explicaciones ponen en relación el mismo contraste en otras lenguas extranjeras. Todas las respuestas de esta sección se refieren a la lengua inglesa, como la siguiente:

Faccio molto riferimento ai marcatori temporali, e comparo sempre con l'uso della grammatica inglese. (Lecce).

- Contraste entre las variedades geográficas del español. Incorporamos en esta sección las explicaciones que mencionan los usos diferentes en las diversas variedades de español, como la siguiente respuesta:

Canté con periodi di tempo finito, he cantado in contesti ancora aperti (es. esta semana este mes ecc.). Ciò avviene in generale...sappiamo però che nei Paesi ispanoamericani questa distinzione non viene fatta. (Florencia).

La última categoría, finalmente, incluye las respuestas que afirman no efectuar ninguna diferenciación en el uso de las dos formas verbales, como la siguiente:

Non faccio distinzione. (Bergamo).

Presentamos a continuación, en la tabla 67, los porcentajes obtenidos en las etiquetas que acabamos de presentar:

EVENTO ACABADO vs NO ACABADO, CON RELACIÓN CON EL PRESENTE O CONSECUENCIAS RELEVANTES	EVENTO SUCEPTIBLE DE REPETIRSE EN EL FUTURO	EXPERIENCIALIDAD	EVENTO PUNTUAL vs CONTINUATIVO
19%	1%	2%	1%
CARACTERÍSTICAS ASPECTUALES			
22%			

TIEMPO TERMINADO vs NO TERMINADO	TIEMPO DETERMINADO vs INDETERMINADO	TIEMPO LEJANO vs RECIENTE	EVENTO PREHODIERNAL vs HODIERNAL	SEGÚN EL MARCADOR TEMPORAL
16%	2%	20%	1%	23%
CARACTERÍSTICAS TEMPORALES				
62%				

DISTANCIAMIENTO vs IMPLICACIÓN DEL SUJETO	PERCEPCIÓN DE LA LEJANÍA/CERCAÑÍA DEL EVENTO	CONTRASTE CON ITALIANO O DIALECTOS	CONTRASTE CON OTRAS LENGUAS EXTRANJERAS	CONTRASTE ENTRE VARIEDADES HISPÁNICAS	NINGUNA DISTINCIÓN
1%	6%	3%	2%	3%	1%
SUBJETIVIDAD		CONTRASTIVIDAD			
7%		8%			

Tabla 67. Porcentajes y etiquetas atribuidas a las respuestas de la pregunta (1) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A

Como se puede comprobar, la mayoría de las respuestas mencionan características temporales y, después, las aspectuales; estas dos categorías, juntas, representan más del 80% de las respuestas totales. Las demás se reparten de manera equilibrada entre las categorías que aluden a la subjetividad y a la contrastividad. Finalmente, solo el 1% afirma no efectuar ningún tipo de distinción entre las dos formas verbales.

Las respuestas proporcionadas por los profesores a esta primera pregunta de reflexión metalingüística no presentan significativas diferencias a nivel diatópico, como muestra la tabla 68:

	CARACTERÍSTICAS TEMPO-ASPECTUALES	SUBJETIVIDAD	CONTRASTIVIDAD	NINGUNA
NORTE	86%	9%	2%	2%
CENTRO	83%	6%	10%	0%
SUR	81%	5%	13%	0%

Tabla 68. Porcentajes de elección de las etiquetas atribuidas a las respuestas a la pregunta (1) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A por zona geográfica

	CONTRASTE ITALIANO/DIALECTOS	CONTRASTE VARIEDADES ESPAÑOL	CONTRASTE CON OTRAS LENGUAS EXTRANJERAS (INGLÉS)
NORTE	0%	2%	0%
CENTRO	4%	0%	6%
SUR	5%	3%	5%

Tabla 69. Detalle de los porcentajes obtenidos en la etiqueta "explicaciones contrastivas" de la pregunta (1) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A por zona geográfica

Como se puede observar, la mayor discrepancia de porcentajes entre las tres zonas geográficas se encuentra en las respuestas que mencionan la contrastividad: el 13 % de los docentes del área meridional y el 8% de los profesores del centro afirman aplicar un razonamiento de tipo contrastivo a la hora de diferenciar el uso de las dos formas verbales, frente a solo un 2% de los informantes de la zona septentrional. En la categoría de la contrastividad, el 5% de las respuestas del sur y el 4% de las del centro afirman basarse en el uso que se hace de los dos pretéritos perfectos en sus dialectos o en la lengua italiana, apelando tanto a las similitudes, como en la respuesta ya mencionada, como a las divergencias, como en la siguiente respuesta:

Passato recente/ lontano o uso di marcadores temporales. Spesso però opto per l'uso "he cantado" perché è la forma più spontanea e vicina all'uso che faccio nella mia lingua madre del passato prossimo (il passato remoto non lo uso quasi mai e mi "suona strano"). (Florencia).

Ninguna respuesta de los entrevistados del norte menciona el contraste con la lengua materna. En la misma categoría, en cambio, el 2 y el 3%, respectivamente, de los profesores del área septentrional y meridional comparan el uso del PS y PC en español con el de la lengua inglesa. Finalmente, algunos docentes del centro (6%) y del sur (5%) mencionan las diferencias geolingüísticas observables en el mundo hispanohablante, como en la respuesta siguiente:

canté = azione conclusa in un tempo remoto o chiuso. He cantado= azione recente o in relazione con il presente. Con amici sudamericani uso el indefinido ma in classe mi sforzo nell'usare i due tempi. (Florencia).

Por lo que se refiere la pregunta número (2), *Ritiene che la presenza di marcatori di tempo (avverbi e simili) sia di fondamentale importanza nella scelta tra le due forme verbali?*, las respuestas se han dividido entre las que han contestado afirmativamente y las que contienen una respuesta negativa; las primeras se han diferenciado en

subcategorías, separando las que afirman sin ofrecer otras explicaciones, y las que, en cambio, otorgan algún detalle más, como los siguientes:

- los marcadores temporales son útiles para simplificar la didáctica, sobre todo en los niveles iniciales:

Per insegnarlo ai ragazzi sì perché non hanno occasione di immersione linguistica e l'uso va semplificato. (Pistoia).

- Los marcadores temporales son útiles solo en forma escrita:

Nello scritto sì, nel parlato dipende dalle intenzioni del parlante. (Bergamo).

- Así lo explica el manual:

I manuali li presentano così, del resto è l'unico elemento che ci fornisce indizi [...]. (Roma).

Las respuestas negativas se han diferenciado entre las que simplemente niegan la importancia de los marcadores temporales y las ofrecen unas explicaciones ulteriores:

- los marcadores temporales ayudan a colocar los eventos en el tiempo y, por lo tanto, a elegir la forma verbal:

No, non è fondamentale ma aiuta a collocare temporalmente l'azione con maggiori dettagli. (Roma).

- Los marcadores temporales no son fundamentales, pues el criterio más importante es la percepción subjetiva de la distancia por parte de los hablantes:

E' importante ma non è l'unico criterio di scelta, in certi casi può prevalere la percezione della distanza temporale o la sfumatura che voglio dare. (Génova).

En la tabla siguiente ofrecemos los porcentajes obtenidos en las siete categorías con que se han etiquetado las respuestas:

SÍ (sin explicación)	SÍ, PARA SIMPLIFICAR LA DIDÁCTICA	SÍ, PERO SOLO EN FORMA ESCRITA	ASÍ LO EXPLICA EL MANUAL	NO (sin explicación)	NO, PERO AYUDAN	NO, MÁS IMPORTANTE LA PERCEPCIÓN SUBJETIVA
71%	7%	7%	1%	10%	4%	5%

Tabla 70. Porcentajes y etiquetas atribuidas a las respuestas de la pregunta (2) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A

Como se puede comprobar, la mayoría de los profesores entrevistados considera la presencia de los marcadores temporales un criterio fundamental en la elección de los tiempos verbales; si asociamos este dato a la subdivisión tempo-aspectual obtenida en el análisis de la segunda parte del mismo cuestionario, se puede fácilmente concluir que la presencia de los adverbiales de tiempo ayuda a los docentes a colocar los eventos en la

línea temporal e induce a emplear, por lo tanto, un PC si se trata de situaciones hodiernas o de presente ampliado y el PS si los hechos se desarrollan en un pasado prehodierno.

Entre las explicaciones proporcionadas, algunos docentes juzgan este criterio de suma importancia a la hora de tratar el tema en clase, pues los marcadores temporales, y, por ende, la colocación temporal de los eventos, se consideran un “indicio” necesario en la elección de las dos formas verbales en los niveles iniciales de estudio de la lengua extranjera.

Un porcentaje parecido de respuestas afirma que ajustar el empleo del PS o PC a los adverbios de tiempo es un criterio que hay que seguir solo en forma escrita, pues en el lenguaje coloquial y cotidiano entran en juego muchos otros factores, como, por ejemplo, las intenciones del hablante y la situación comunicativa.

Entre los informantes que no consideran los marcadores temporales un criterio fundamental en la elección entre los dos pretéritos perfectos, un 4% afirma que, sin embargo, ayudan en la colocación de los eventos en la línea temporal y, por lo tanto, ofrecen pistas útiles a la hora de emplear una u otra forma verbal. Otros tantos docentes, en cambio, consideran la percepción subjetiva de la distancia entre los eventos y el ME el criterio preponderante en la elección entre pretérito perfecto simple y compuesto.

Estas respuestas no presentan divergencias diatópicas dignas de mención.

Las respuestas a la pregunta (3) (*“Il libro di testo adottato fornisce altre spiegazioni oltre a quelle puramente legate alla collocazione temporale dell’evento? Se sì, quali?”*) también se han subdividido, en un primer momento, entre las negativas y las afirmativas. Las primeras se han dividido entre las que no proporcionan ningún detalle y las que, en cambio, consideran el criterio de la colocación del evento el único posible para explicar la diferencia entre PS y PC en la didáctica, sobre todo en los niveles iniciales, como las respuestas siguientes:

No perché essendo un libro per le scuole medie risulta semplificato nelle spiegazioni grammaticali. (Pisa).

Trattandosi di un corso per il biennio, si sofferma solo sulla collocazione temporale. (Lecce).

Las respuestas afirmativas se han categorizado con las siguientes etiquetas:

- Explicaciones aspectuales. El manual menciona usos del PC con adverbios de orientados al ME, como *ya* y *todavía*.
- Ausencia del marcador temporal. Algunas obras didácticas mencionan el uso del PC en ausencia de marcador temporal y con referencias temporales indefinidas.

- Relevancia presente. En los manuales se hace referencia, además de a la presencia o ausencia de marcadores temporales, también a la relevancia o a las consecuencias que el evento puede tener en el momento presente.
- Variedades geográficas. En algunas obras didácticas se mencionan los diferentes usos de los dos pretéritos perfectos en el mundo hispanohablante.
- Variedades estilísticas. Se alude, en los manuales didácticos, al uso del PS y PC según el tipo de texto o de registro.

Los porcentajes obtenidos en cada etiqueta se ilustran en la tabla 71:

NO	NO, PARA SIMPLIFICAR LA DIDÁCTICA	SÍ: ASPECTO (EXPERIENCIALIDAD, ITERATIVIDAD, ADVERBIALES ORIENTADOS AL ME)	SÍ: PC INDEFINIDO	SÍ: RELEVANCIA PRESENTE	SÍ: VARIEDADES GEOGRÁFICAS	SÍ: VARIEDADES ESTILÍSTICAS
81%	4%	4%	4%	4%	3%	1%
85%		15%				

Tabla 71. Porcentajes y etiquetas atribuidas a las respuestas de la pregunta (3) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A

La tabla demuestra que, en la mayoría de los casos (85%), los profesores afirman que en los manuales didácticos no se encuentran otras explicaciones que no se basen en la presencia de los marcadores temporales o en la colocación temporal de los eventos. De estos, el 4% considera lógico este criterio, tratándose de niveles iniciales de estudio de ELE.

El 15% de los docentes sostiene que el manual utilizado en clase incluye otros tipos de explicaciones, equilibrándose entre las diferentes etiquetas propuestas.

En las respuestas a esta tercera pregunta tampoco se observan divergencias importantes en las tres zonas geográficas consideradas.

La número (4) contiene la siguiente pregunta: “È d'accordo con il modo in cui viene spiegato questo argomento nel manuale didattico o integra la spiegazione con materiale aggiuntivo? Che ulteriori spiegazioni fornisce o vorrebbe fornire agli alunni?”.

Entre los docentes que se declaran de acuerdo con las explicaciones proporcionadas por el manual, se han separado los que no ofrecen otros comentarios y los que, en cambio, consideran estas explicaciones suficientes en los niveles iniciales, como en la siguiente respuesta:

Sono d'accordo con il modo in cui viene spiegato anche perché a mio avviso ad un livello A2 si rischierebbe una maggiore confusione. (Roma).

Los profesores que afirman integrar las explicaciones con material complementario han proporcionado diferentes tipos de explicaciones, que se han categorizado a través de las siguientes etiquetas:

- Explicaciones aspectuales. Las respuestas que afirman ofrecer explicaciones de tipo aspectual se basan en los conceptos de acción acabada o puntual *vs* acción no acabada o continua, como la siguiente:

no, non sono d'accordo e integro la spiegazione con materiale aggiuntivo. Spiego che bisogna allontanarsi dall'idea dell'italiano di vicino e lontano nel tempo, e che bisogna ragionare in termini di azione conclusa o non conclusa [...]. (Turín).

- Percepción subjetiva del hablante o su implicación en los eventos. Algunos profesores completan las explicaciones del manual haciendo hincapié en la importancia de la subjetividad del hablante en los hechos relatados, como en la siguiente respuesta:

Spiego che seguire gli indicatori temporali è un'indicazione generica e che si possono utilizzare il perfetto o l'indefinito secondo altri parametri quali l'attuale coinvolgimento nell'azione o un desiderio di prendere le distanze dall'azione. (Turín).

- Explicaciones contrastivas. Los docentes que proporcionan a sus alumnos explicaciones de tipo contrastivo mencionan similitudes o diferencias con la lengua materna, como la respuesta siguiente:

Integro [...] proponendo [...] esempi che mostrino il contrasto tra indefinito e pretérito perfecto, a volte dicendo che é simile all'italiano parlato nell'Italia meridionale. (Bergamo).

Algunos profesores, además, afirman mostrar el contraste entre PS y PC presente en los diferentes países de habla hispana:

Sono d'accordo ma cerco di dare importanza anche alla percezione della distanza temporale e soprattutto alla varietà geografica, insistendo sul fatto che l'uso è molto diverso nello spagnolo parlato in Spagna e in America (con l'uso di canzoni per esempio), e chiedendo ai ragazzi madrelingua che tipo di passato usano a seconda della situazione, per evidenziare che non esiste una regola così tassativa. (Génova).

Otras respuestas, finalmente, ilustran los mismos usos del PS y PC en la lengua inglesa, como el siguiente informante:

Vivendo nel Nord Italia, dove l'uso del passato remoto è totalmente assente, cerco di confrontare l'uso del passato remoto/passato prossimo in spagnolo con l'inglese, che ha sostanzialmente le stesse regole d'uso. (Turín).

Los porcentajes obtenidos en cada etiqueta se presentan en la tabla 72:

SÍ	SÍ, PARA SIMPLIFICAR	NO	NO: ASPECTO	NO: PERCEPCIÓN/IMPLICACIÓN SUBJETIVA	CONTRASTE ITALIANO/DIALECTOS	CONTRASTE VARIEDAD ESPAÑOL	CONTRASTE OTRAS LENGUAS EXTRANJERAS
14%	5%	27%	2%	15%	14%	15%	9%
19%		81%					

Tabla 72. Porcentajes y etiquetas atribuidas a las respuestas de la pregunta (4) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A

En la tabla 72 se puede notar que el 81% de los docentes afirma no estar completamente de acuerdo con las explicaciones proporcionadas por los manuales y las gramáticas y sostiene complementar estas con otras aclaraciones. Entre las explicaciones añadidas por los profesores, las más elegidas son las basadas en la percepción subjetiva del hablante, o en su implicación en los hechos relatados (15%), las menciones sobre la variación lingüística en los diferentes países hispanohablantes (15%) y el contraste con la lengua materna o dialecto (14%). A continuación, el 9% de los entrevistados afirma proporcionar a sus alumnos aclaraciones apoyadas en las convergencias de uso con la lengua inglesa.

Del 19% de los docentes que afirman estar de acuerdo con la metodología explicativa de las obras didácticas, un 5% considera esto necesario para simplificar la didáctica y facilitar a los estudiantes los instrumentos para distinguir las dos formas verbales en los niveles iniciales.

Aunque el análisis a nivel diatópico no presenta disconformidades destacables, presentamos los porcentajes obtenidos en las tres zonas geográficas:

	SÍ	SÍ, PARA SIMPLIFICAR	NO	NO: ASPECTO	NO: PERCEPCIÓN/IMPLICACIÓN SUBJETIVA	EXPLICACIONES CONTRASTIVAS
NORTE	9%	3%	33%	3%	24%	27%
CENTRO	19%	10%	16%	0%	13%	42%
SUR	13%	3%	30%	3%	7%	43%

Tabla 73. Porcentajes de elección de las etiquetas atribuidas a las respuestas a la pregunta (4) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A por zona geográfica

CONTRASTE ITALIANO/DIALECTOS	CONTRASTE VARIEDADES ESPAÑOL	CONTRASTE OTRAS LENGUAS EXTRANJERAS (INGLÉS)
6%	12%	9%
16%	23%	3%
20%	10%	13%

Tabla 74. Detalle de los porcentajes obtenidos en la etiqueta "explicaciones contrastivas" de la pregunta (4) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A por zona geográfica

Como muestran las tablas 73 y 74, se puede notar una discrepancia entre las respuestas de las tres áreas geográficas en algunas categorías; así, la etiqueta que menciona la importancia de la subjetividad del hablante a la hora de elegir las dos formas verbales ha obtenido el porcentaje mayor entre los entrevistados de la zona del norte y el menor entre los docentes del sur, con el centro que presenta un porcentaje intermedio. Esto revela que, para los entrevistados del norte, el uso de las formas verbales está anclado a las

intenciones subjetivas de los hablantes más que en las otras dos áreas analizadas. Una situación opuesta se individúa en la categoría de la contrastividad: el porcentaje más bajo se constata entre los profesores del norte y el más alto en las respuestas de los informantes del sur, porcentaje parecido al obtenido en la zona del centro. Esto podría explicarse por el hecho de que el empleo de las dos formas verbales en las hablas locales de las áreas del centro y sur presenta más similitudes tanto con el uso en español como con el reparto PS-PC en la lengua inglesa; los profesores de estas dos zonas, por lo tanto, tienen mayor margen de comparación. Si desglosamos esta categoría, se observa que el contraste entre la LE y la lengua italiana o algún dialecto, como ya hemos observado en las respuestas a la pregunta (1), se menciona especialmente entre los profesores del sur y, en menor medida, en las respuestas de los docentes del norte. Las diferencias existentes entre las diferentes variedades del mundo hispanohablante se mencionan de manera prevalente entre las explicaciones de los docentes del centro y las similitudes con la lengua inglesa se nombran mayormente en las respuestas de los entrevistados de la zona meridional.

Por lo que se refiere a la quinta y última pregunta: “5. *Crede che ci sia una variazione linguistica nella geografia del mondo ispanico o esiste una sola norma (in senso prescrittivo) che regge l'uso delle forme verbali canté e he cantado?*”, las respuestas de los docentes se han clasificado según los que creen que existe variación y los que, en cambio, piensan que la lengua española se sustenta sobre una única norma. Entre las primeras respuestas, se han distinguido las que no ofrecen explicaciones de las que proporcionan más detalles. Se han atribuido, a estas respuestas, las siguientes etiquetas:

- Existe variación, pero en didáctica se explica solo en los niveles avanzados:

C'è una variazione linguistica e cerco di presentarla dal livello B2 in poi. Nei livelli di presentazione di tali tempi verbali cerco di dare regole un po' più fisse finché l'uso non è sistematizzato da parte degli studenti. (Lecce).

- Existe variación, pero en didáctica se elige una sola norma:

Esiste una variazione linguistica tra Nord e Sud Spagna e ovviamente tra Spagna e Hispanoamérica. A scuola si cerca di adottare unicamente le indicazioni grammaticali, per non confondere gli alunni. (Turín).

- Variación no solo diatópica, sino también diafásica y sociolingüística:

Esistono sia variazioni linguistiche a seconda del paese sia variazioni legate a età, istruzione, genere, codice e mezzo di comunicazione. (Pisa).

Los docentes que sostienen la existencia de una única norma lingüística en la geografía del mundo hispánico mencionan también la presencia de numerosas variantes geográficas, como la siguiente explicación:

La norma é una sola, in alcune aree geografiche ci sono delle variazioni d'uso. (Palermo)

Ilustramos en la tabla 75 los porcentajes calculados por cada una de estas etiquetas:

EXISTE VARIACIÓN				UNA NORMA ÚNICA CON VARIANTES	NO LO SÉ
SIN ESPECIFICAR	EN DIDÁCTICA: SOLO NIVELES AVANZADOS	EN DIDÁCTICA: UNA SOLA NORMA	VARIACIÓN TAMBIÉN DIAFÁSICA Y SOCIOLINGÜÍSTICA		
79%	1%	1%	7%	9%	2%
88%					

Tabla 75. Porcentajes y etiquetas atribuidas a las respuestas de la pregunta (5) de la reflexión metalingüística y didáctica del cuestionario A

Como se puede comprobar, casi el 90% de los docentes entrevistados tiene conciencia de la existencia de variación lingüística en la geografía del mundo hispánico por lo que se refiere a la distinción entre las dos formas verbales de pretérito perfecto. De estos, sin embargo, algunos opinan que, en ámbito didáctico, sobre todo en los niveles iniciales, es preferible apoyarse en una sola norma y ofrecer explicaciones variacionales solo en los niveles más avanzados. Algunos, además, sostienen que la variación normativa no atañe solo a las diferencias diatópicas, sino también a las diafásicas y sociolingüísticas. Casi el 10% de los docentes, sin embargo, afirma que existe una norma única y que, en la extensa geografía hispanohablante se realizan variaciones de esta norma. Finalmente, el 2% de los docentes reconoce no tener conocimiento de la existencia de diferentes normas que regulan el uso del PS y PC.

Las respuestas de los docentes de las tres zonas geográficas a esta última pregunta no ofrecen disconformidades dignas de mención.

5.2.3.3 Conclusiones parciales

Los resultados obtenidos con el cálculo de los porcentajes de aparición de PS y PC en los ítems de evocación en español del cuestionario dirigido a los docentes muestran un reparto más uniforme de las dos formas verbales en las dos macrocategorías de aspecto aorístico y *compiuto*, sin presentar notables diferencias a nivel diatópico.

En los enunciados que ofrecen situaciones aspectualmente marcadas como *compiute*, es decir, que presentan rasgos de resultatividad (enunciado 9), inclusividad (enunciado 6), experiencialidad hasta el ME (enunciado 10) y con el modificador temporal orientado al ME *todavía no* (enunciado 8), el empleo de forma compuesta llega a ser casi exclusivo. A estas situaciones añadimos la iteratividad en un lapso de tiempo concluido (enunciado

15), que ha obtenido un porcentaje de PC asimilables a los del aspecto *compiuto*. Los usos del PC en estos enunciados corresponden a los valores P1+P2 de Azpiazu (2019).

Los eventos de pasado reciente presentados en los enunciados 4 (hot news), 1 (pasado inmediato), 7 (pasado hodiernal) y 12 (presente ampliado) también muestran un empleo mayoritario de la forma compuesta; estos usos se pueden relacionar con los que Azpiazu denomina P3a.

Desbordando los límites de la hodiernalidad, en los enunciados que designan eventos prehodiernales e incluidos en un lapso de tiempo acabado los porcentajes de PC disminuyen notablemente, siendo, de las dos formas verbales, la menos empleada en los enunciados 13 (3ª persona con relevancia presente), 16 (1ª persona con mayor distancia temporal), 11 (1ª persona con menor distancia temporal) y 14 (1ª persona – ayer), en los que incluimos también los enunciados número 2 (deixis – colocación en el *ayer*) y número 5 (adverbial orientado al ME ubicado en *el año pasado*). Los valores del PC en esta categoría se corresponden con lo que Azpiazu designa como P3b.

Finalmente, en el enunciado 3 (aoristicidad pura) no aparece ninguna forma compuesta de pretérito perfecto: sería este el uso del PC que Azpiazu denomina P4 y que, de hecho, no estaría presente en ninguna variedad de español.

Si confrontamos los usos de las dos formas verbales en español de los docentes italianos que han participado en la investigación con las variedades diatópicas propuestas por Azpiazu (2019) y presentadas en la tabla 3, podemos notar que la tendencia en el reparto PS-PC de la variedad de lengua empleada por la mayoría de los profesores es asimilable a los usos que se hace de los dos pretéritos perfectos en las hablas de la variedad A1, es decir, en lo que se considera norma peninsular. En este subsistema, de hecho, la forma compuesta posee los valores P1, P2 y P3a y está ausente en los contextos llamados P3b, es decir, en las situaciones aorísticas prehodiernales, además de en P4.

5.3 ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA DE LOS APRENDIENTES ITALIANOS DE ELE

El tercer y último objetivo de la presente investigación se propone analizar la interlengua de los aprendientes itálofonos de español, en lo relativo al uso de las formas verbales de PS y PC, intentando averiguar tanto la influencia del reparto de los dos pretéritos perfectos en la lengua materna, como el influjo de las explicaciones proporcionadas en clase por los profesores y los manuales y gramáticas.

5.3.1 Objetivo (3A)

El primer objetivo de este tercer bloque de análisis, por lo tanto, plantea indagar en las interferencias de la lengua italiana en el reparto de las funciones atribuidas a las formas verbales de los pretéritos simple y compuesto y en la frecuencia de uso de una u otra forma verbal en español, así como la posible conexión entre los usos de los dos pretéritos en la interlengua de cada alumno y su variedad de italiano regional.

Para poder satisfacer este propósito, se analizarán las respuestas obtenidas en la segunda parte del cuestionario B, que, análogamente a lo que ya hemos explicado para el análisis de la parte en español del cuestionario A, se compone de una prueba de evocación de 16 enunciados (los mismos propuestos a los profesores), subdivididos en las dos macrocategorías de aspecto aorístico y *compiuto*. Los porcentajes obtenidos se reparten de la siguiente manera:

	ASPECTO AORÍSTICO	ASPECTO <i>COMPIUTO</i>
PS	82%	43%
PC	18%	57%

Tabla 76. Porcentajes de PS y PC en los aspectos aorístico y *compiuto* de la parte en español cuestionario B

Como primera observación podemos afirmar que, también en las respuestas de los alumnos, la frecuencia de aparición de la forma simple en la lengua de aprendizaje es mayor, en ambos aspectos, con respecto a la frecuencia de su uso en la lengua materna. Comparando esta tabla con la tabla 11, de hecho, se puede notar que, tanto en el aspecto aorístico (it. 57%; esp. 82%) como en el *compiuto* (it. 1%; esp. 43%), las ocurrencias de PS en español superan profusamente las formas simples empleadas en la lengua italiana.

Como se ha observado también en el análisis de los resultados obtenidos en la parte en español del cuestionario A, además, se nota, en español, una mayor vacilación en los enunciados de aspecto *compiuto*, contrariamente a lo que resulta de las respuestas a los ítems en italiano, donde, en cambio, el aspecto que muestra mayor indecisión es la categoría aorística.

En estos resultados, sin embargo, se observa un porcentaje de PS en el aspecto *compiuto* mucho mayor con respecto a las respuestas del mismo aspecto en la parte en español del cuestionario A.

Desglosando los datos por cada enunciado que compone la categoría aorística (tabla 77), además, se nota que el orden creado por los porcentajes difiere levemente del orden

creado en la misma categoría de los ítems en italiano (tabla 12); este orden se presenta en el gráfico 13:

	AORISTICIDAD PURA	3ª PERS. – RELEVANCIA PRESENTE	1ª PERS. – MAYOR DISTANCIA	1ª PERS. – MENOR DISTANCIA	ITERATIVIDAD EN LAPSO DE TIEMPO CONCLUIDO	1ª PERS. – ayer
	En. 3	En. 13	En. 16	En. 11	En. 15	En. 14
PS	95%	96%	89%	86%	28%	86%
PC	5%	4%	11%	14%	73%	14%

Tabla 77. Porcentajes de respuestas en PS y PC aspecto aorístico parte en español del cuestionario B

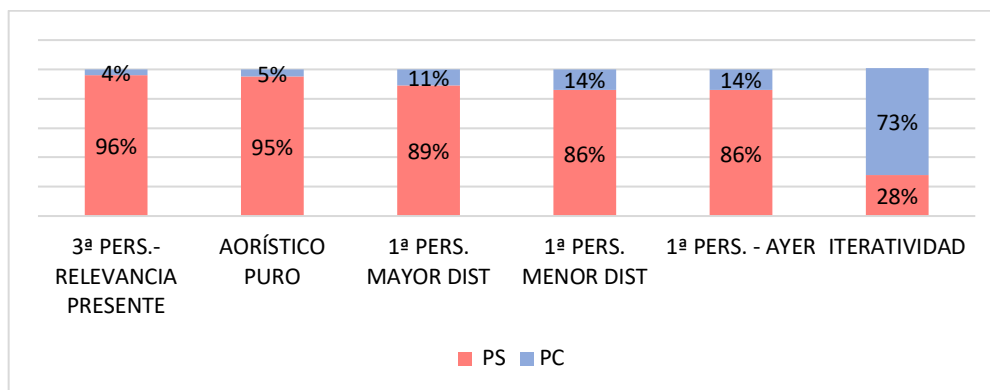


Gráfico 13. Porcentajes de respuestas en PS y PC aspectos aorístico y compiuto parte español del cuestionario B

Comparando los resultados del aspecto aorístico de la parte en español del cuestionario B con los obtenidos en la parte en italiano del mismo cuestionario (recordemos que este no se trata de una prueba de evocación, sino de respuesta semidirigida abierta), se observa que, en lo que concierne los enunciados más “a la izquierda” del *continuum* aorístico, es decir, los que muestran mayoritariamente las características típicas de este aspecto y poseen rasgos textuales de narración (enunciados 3 y 13), estos presentan porcentajes de aparición de formas simples similares a los obtenidos en los correspondientes ítems en italiano: 4A (96%) y 4B (93%). La principal divergencia se nota con el paso a los enunciados de tipo personal y subjetivo, que en italiano representan un “salto” hacia las características de aspecto *compiuto* y llevan a un mayor empleo de la forma compuesta. En español, en cambio, aunque estas situaciones inducen a los alumnos a usar un porcentaje levemente mayor de formas compuestas, el PS sigue representando la forma verbal mayoritaria en los enunciados 16, 11 y 14, es decir, en las tres situaciones aorísticas en primera persona con tres diferentes distancias temporales (respectivamente, *en 2005*; *hace seis meses* y *ayer*).

La iteratividad del enunciado número 15, finalmente, es interpretada por los estudiantes como rasgo de *compiutezza*, pues este enunciado conduce a la utilización del PC en la mayoría de los alumnos entrevistados.

Presentamos, a continuación, una comparación de los enunciados de aspecto aorístico de las dos partes, la parte de italiano y la de español, del cuestionario B, teniendo en consideración los ítems que muestran correspondencia entre sí:

ASPECTO AORÍSTICO	AORISTICIDAD PURA	3ª PERS. - RELEVANCIA	1ª PERS. - MAYOR DISTANCIA	CUENTO PERSONAL. - MENOR DISTANCIA	1ª PERS. - ayer
PC ITALIANO	1%	7%	40%	74%	95%
PC ESPAÑOL	5%	4%	11%	14%	14%

Tabla 78. Porcentaje de PC aspecto aorístico de las partes en italiano y en español del cuestionario B

Como se puede observar en la tabla, y como hemos comentado ya en 5.1.1, en la lengua italiana el paso a la primera persona supone una brecha importante en los porcentajes de aparición de las dos formas verbales. En español, en cambio, las respuestas en PC en todos los enunciados de aspecto aorístico presentados en comparación con la lengua materna son muy reducidas (recordemos que no se muestra aquí el enunciado iterado, que ha obtenido un porcentaje de respuestas en PC muy alto, ya que no tiene correspondencia con ningún ítem propuesto en italiano).

Por lo que concierne al aspecto *compiuto*, se presentan los porcentajes obtenidos en cada enunciado en la tabla 79 y en el gráfico 12:

	DEIXIS - ayer	RESULTATIVIDAD	INCLUSIVIDAD	EXPERIENCIALIDAD HASTA EL ME	MOD. ADVERBIALES ORIENTADOS AL ME - todavía no
	EN. 2	EN. 9	EN. 6	EN. 10	EN. 8
PS	87%	38%	24%	37%	13%
PC	13%	62%	76%	63%	87%

	MOD. ADVERBIALES ORIENTADOS AL ME - ya/el mes pasado	HOT NEWS	PASADO INMEDIATO	HODIERNAL	PRESENTE AMPLIADO
	EN. 5	EN. 4	EN. 1	EN. 7	EN. 12
PS	67%	31%	40%	27%	60%
PC	33%	69%	60%	73%	40%

Tabla 79. Porcentajes de PS y PC aspecto *compiuto* de la parte en español del cuestionario B

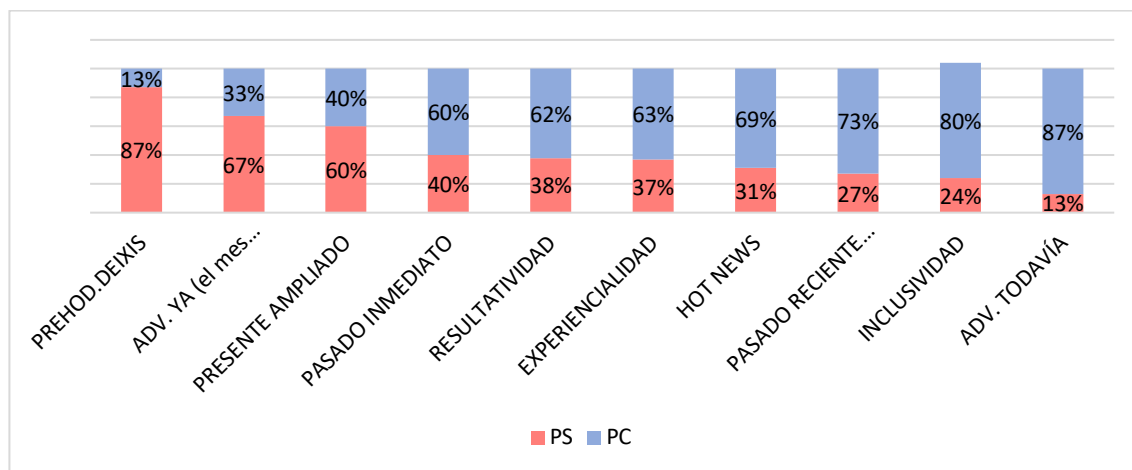


Gráfico 12. Porcentajes aspecto compiuto de la parte en español del cuestionario B

En la tabla y en el gráfico podemos observar que los dos enunciados que han recibido el mayor número de respuestas en PS son los dos que contienen colocaciones temporales prehodiernales: el número 2 (*ayer*) y el número 5 (*el mes pasado*), a pesar de presentar referencias orientadas al ME (el deíctico *estos* y el adverbial *ya*). A diferencia de los resultados obtenidos con los profesores, sin embargo, el enunciado ubicado en un presente ampliado (número 12) también ha obtenido un importante porcentaje de respuestas en PS, mostrando una vacilación mayor en la elección de las dos formas verbales en el contexto del presente ampliado. Este resultado contrasta también con los datos obtenidos en la parte en italiano del mismo cuestionario: el ítem 4E, que invita a los alumnos a completar la oración que empieza con *quest'anno*, recibe el 97% de respuestas en PC. Resultados parecidos se observan en los enunciados 1, de pasado inmediato; 9, de tipo resultativo; 10, experiencial; 4, de comunicación de noticia fresca; 7, que ubica el evento en un pasado hodiernal y 6, iterado hasta el ME. Mientras en las respuestas de los docentes prima la forma compuesta, los alumnos vacilan más y emplean un porcentaje bastante elevado de PS. En lo que concierne el enunciado hodiernal, además, este dato difiere también de las respuestas al ítem 4D de la parte en italiano del cuestionario para alumnos, en que la totalidad de los informantes emplea el PC.

El enunciado que ha obtenido el menor porcentaje de respuestas en PS es el número 8, en que aparece el modificador adverbial *todavía no*.

Una comparación entre las apariciones de PC en italiano y español en las respuestas de los alumnos a los enunciados de aspecto *compiuto* se puede ofrecer solo en relación con las dos situaciones hodiernal y de presente ampliado, ya que son las únicas dos de

aspecto *compiuto* presentadas en la tercera parte del cuestionario B. Mostramos estos datos en la tabla 80:

ASPECTO <i>COMPIUTO</i>	HODIERNAL	PRESENTE AMPLIADO
PC ITALIANO	100%	97%
PC ESPAÑOL	73%	40%

Tabla 80. Porcentaje de PC en dos enunciados de aspecto *compiuto* de las partes en italiano y en español del cuestionario B

Aunque no es posible una comparación exhaustiva, dado el número reducido de ítems, podemos observar, ante todo, que los alumnos emplean, en las mismas situaciones, un número diferente de PC en italiano y en español: la forma compuesta es, en la lengua materna, prácticamente exclusiva en estos contextos; en español, en cambio, utilizan ampliamente el PS, que llega a superar las ocurrencias de PC en los eventos colocados en un presente ampliado.

Por lo que se refiere a las diferencias geográficas en las respuestas en español de los alumnos, se presenta, a continuación, la tabla 81 y los gráficos 15 (aspecto aorístico) y 16 (aspecto *compiuto*), donde se muestran los porcentajes de aparición de la forma compuesta en las tres áreas geográficas del norte, centro y sur de Italia:

PC ASPECTO AORÍSTICO	AORISTICIDAD PURA	3ª PERSONA – RELEVANCIA PRESENTE	1ª PERSONA – MAYOR DISTANCIA	1ª PERSONA – MENOR DISTANCIA	ITERATIVIDAD – LAPSO DE TIEMPO CONCLUIDO	1ª PERSONA – ayer	TOTAL
	EN. 3	EN. 13	EN. 16	EN. 11	EN. 15	EN. 14	
NORTE	7%	14%	17%	24%	85%	12%	25%
CENTRO	4%	0%	8%	11%	74%	7%	15%
SUR	3%	0%	10%	4%	58%	22%	15%

PC ASPECTO <i>COMPIUTO</i>	DEIXIS - ayer	RESULTATIVIDAD	INCLUSIVIDAD	EXPERIENCIALIDAD HASTA EL ME		MOD. ADVERBIALES ORIENTADOS AL ME – todavía no
	EN. 2	EN. 9	EN. 6	EN. 10a	En. 10b	EN. 8
NORTE	14%	72%	64%	86%	56%	93%
CENTRO	4%	54%	81%	70%	48%	86%
SUR	21%	62%	83%	67%	46%	81%

PC ASPECTO <i>COMPIUTO</i>	MOD. ADVERBIALES ORIENTADOS AL ME – ya/el año pasado	HOT NEWS	PASADO INMEDIATO	HODIERNAL	PRESENTE AMPLIADO	TOTAL
	EN. 5	EN. 4	EN. 1	EN. 7	EN. 12	
NORTE	36%	72%	67%	76%	45%	62%
CENTRO	29%	67%	50%	73%	39%	54%
SUR	33%	70%	63%	71%	35%	56%

Tabla 81. Porcentajes de PC en los enunciados de aspectos aorístico y *compiuto* de la parte en español del cuestionario B por zonas

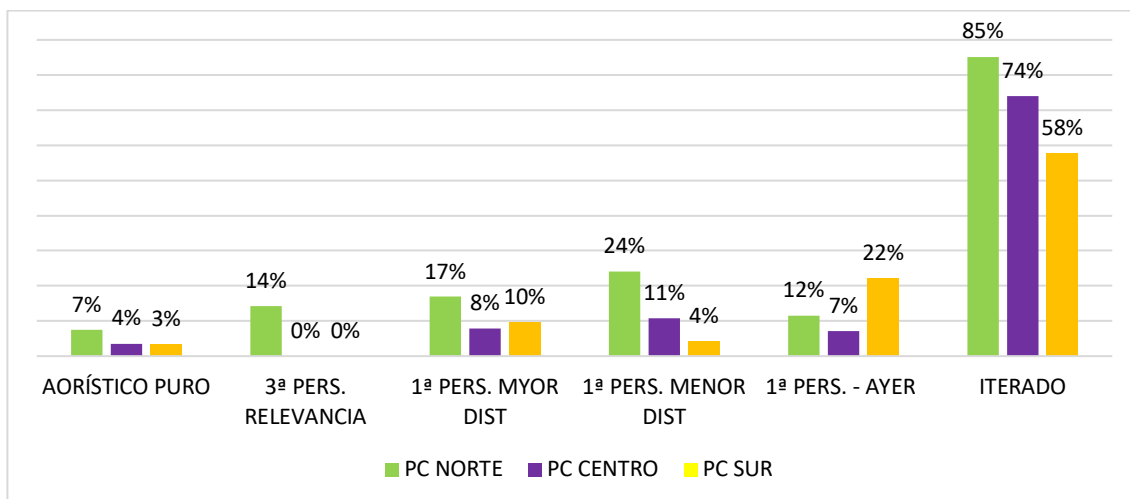


Gráfico 14. Porcentajes de PC en el aspecto aorístico de la parte en español del cuestionario B por zonas

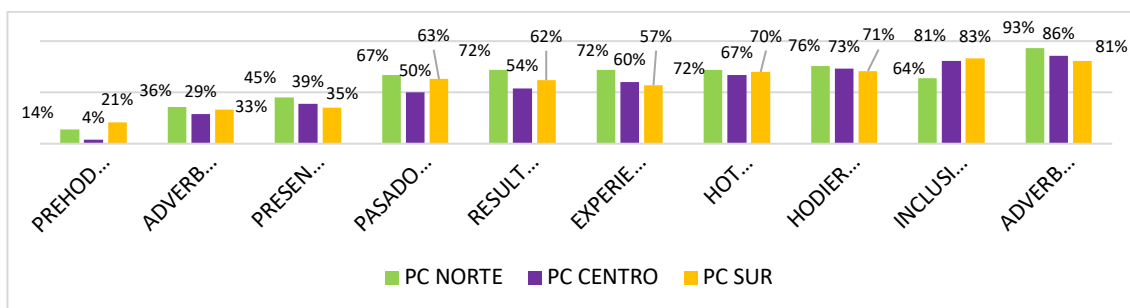


Gráfico 15. Porcentajes de PC en el aspecto compiuto de la parte en español del cuestionario B por zonas

Como se comprueba en la tabla y en los gráficos, el uso del PC en español de los informantes de las tres áreas geográficas no presenta diferencias tan hondas como se ha observado en el empleo de esta forma verbal en italiano. Se puede notar, sin embargo, que, en el total de las ocurrencias, los entrevistados de la zona septentrional han utilizado un porcentaje mayor de formas compuestas (aspecto aorístico: 25%; aspecto *compiuto*: 62%) respecto a las otras dos macrorregiones; estas últimas, además, muestran ocurrencias de PC parecidas entre sí en las dos categorías aspectuales (aspecto aorístico: 15%; aspecto *compiuto*: centro 54%; sur 56%). En los dos gráficos se puede observar que el PC es empleado por los estudiantes de la zona septentrional con más frecuencia en casi todos los enunciados del aspecto aorístico y *compiuto*, a excepción de los enunciados 14 y 2, colocados en el ayer, y el número 6, que presenta una situación iterada en un lapso de tiempo que incluye el ME; en los tres se registran ocurrencias mayores de formas compuestas entre los informantes del sur.

Por lo que concierne a los cálculos estadísticos, el cruce de las variables de la zona de procedencia y de las ocurrencias de PS en los enunciados de aspecto aorístico muestran

resultados significativos: $\chi^2 (14)=22.772$, $p=.044$, $C=.449$, $p=.044$. La correlación bivariada, sin embargo, no muestra datos significativos por lo que se refiere a la frecuencia de uso del PS en relación con el “aumento” del valor asignado al área geográfica.

Analizando individualmente los enunciados, en las respuestas de los alumnos un ítem presenta significatividad estadística entre el uso del PS y PC y la zona de procedencia (enunciado 13: $\chi^2 (2)=7.313$, $p=.024$, $C=.308$, $p=.024$). Este ítem coloca el evento en 3ª persona en un pasado aorístico lejano. Otros dos enunciados muestran resultados estadísticos muy próximos a la significatividad: el número 16c ($\chi^2 (2)=5.250$, $p=.066$, $C=.295$, $p=.066$), que es la tercera oración de la secuencia narrativa que relata un suceso aorístico en 1ª persona, y el número 15 ($\chi^2 (2)=5.072$, $p=.084$, $C=.244$, $p=.084$), que presenta una situación iterada en un lapso de tiempo concluido.

En estos cuatro enunciados, además, no solo las variables en cuestión muestran dependencia, sino que también los valores de la correlación bivariada son significativos: enunciado 13, $r=.275$; $p=.021$; enunciado 11, $r=.243$; $p=.037$; enunciado 15, $r=.250$; $p=.025$ y enunciado 16c, $r=.308$; $p=.022$. Se puede afirmar, por lo tanto, que, en las situaciones denotadas por estos tres enunciados, el uso de los dos pretéritos en español por parte de los alumnos entrevistados depende de la zona de procedencia y que la frecuencia de uso de la forma simple aumenta al alejarse del norte y al acercarse a las zonas centrales y meridionales de Italia.

5.3.2 *Objetivo (3B)*

El segundo y último objetivo del tercer bloque de análisis pretende averiguar los posibles influjos normativos de las reglas y explicaciones proporcionadas por los manuales y gramáticas, y del reparto funcional de las dos formas verbales españolas por parte de los docentes y de su consecuente actitud lingüística hacia el empleo de tales formas.

Para poder satisfacer este objetivo ilustraremos a continuación algunos puntos de convergencia entre los resultados presentados en 5.2.3 (respuestas de los profesores a la parte en español y de reflexión metalingüística y didáctica) y el uso de las dos formas verbales en español de los alumnos (mostrados en 5.3.1).

Ante todo, a diferencia de lo que se ha verificado en el análisis del uso de los dos pretéritos en italiano, ambos grupos de informantes han empleado, por lo general, un porcentaje total de PS mayor, tanto en situaciones aorísticas como *compiute*.

En los dos cuestionarios, además, se observa que las vacilaciones en el uso del PS o PC se manifiestan, en la lengua española, en la categoría de aspecto *compiuto*, contrariamente a lo averiguado en los enunciados en italiano, donde el empleo vacilante se registra en la categoría del aspecto aorístico. Con respecto a los resultados de los profesores, sin embargo, los alumnos muestran un grado de indecisión mayor, llegando, en esta categoría, casi a equilibrar las ocurrencias de una y otra forma verbal.

Otros puntos en común atañen al orden creado por los porcentajes de PS y PC en los enunciados de aspecto aorístico: en ambos grupos de informantes la colocación difiere de lo averiguado en la lengua italiana; aunque los resultados de los dos cuestionarios se diferencian en algunos aspectos (como la colocación del enunciado en 3ª persona con fuerte relevancia actual), ambos coinciden en la disposición de los tres enunciados en 1ª persona con diferentes distancias temporales y con la ubicación de la situación iterada en un lapso de tiempo concluido al final del *continuum* aorístico, recibiendo esta, en los dos cuestionarios, porcentajes de PC similares a los obtenidos en el aspecto *compiuto*.

En los dos gráficos que sintetizan los porcentajes de aparición de las dos formas verbales del aspecto *compiuto* de los dos cuestionarios (10 y 12), finalmente, se puede notar que, en ambos, dos situaciones reciben un porcentaje de PS muy elevado: la ubicada en el ayer (enunciado 2) y la colocada en el año pasado (enunciado 5), a pesar de presentar dos elementos de anclaje al ME. A continuación, el enunciado que más PS ha obtenido es el localizado en un presente ampliado. En las respuestas de los docentes, sin embargo, se registra un “salto” desde los dos anteriormente citados y este, donde el porcentaje de PS es netamente inferior y sigue muy bajo en todos los demás enunciados de aspecto *compiuto*; en las respuestas de los alumnos, en cambio, el paso es más gradual; el evento en un presente ampliado recibe un porcentaje considerable de PC, que disminuye progresivamente sin saltos abruptos. El análisis más detallado de cada ítem de aspecto *compiuto* de los dos cuestionarios demuestra la mayor vacilación de los alumnos a la hora de emplear las formas verbales de PS y PC en esta macrocategoría aspectual.

En los resultados del estudio de los manuales y gramáticas (5.2.2) hemos averiguado que, en líneas generales, todas las obras didácticas analizadas describen los usos de los dos pretéritos perfectos según el reparto vigente en la variedad llamada A1. Hemos

averiguado, además, que la totalidad de los textos otorga suma importancia a la presencia de los marcadores temporales, relacionándolos con las dos formas verbales según la norma peninsular. La importancia atribuida a los marcadores temporales ha emergido también en las respuestas de reflexión metalingüística y didáctica de los profesores (pregunta 2). En opinión de los docentes entrevistados, los marcadores temporales ayudan a entender y emplear el reparto de las dos formas verbales, sobre todo en la didáctica de los niveles iniciales; algunos docentes, de hecho, afirman que los usos diferentes no se tendrían que ilustrar en cursos de ELE, o, por lo menos, se tendrían que reservar para los niveles más avanzados. En consonancia con estas opiniones, los manuales destinados a la enseñanza secundaria de primer grado analizados no ofrecen explicaciones de usos diatópicos diferentes y los demás manuales y las gramáticas apenas los citan. La simplificación didáctica, por lo tanto, prevé que se muestre a los alumnos un solo uso de las dos formas verbales, que coincide con el peninsular.

A pesar de esto, como hemos comprobado en 5.2.2, las pocas menciones a usos diferentes se refieren al uso canónico del PS y PC en la variedad A2, donde, como sabemos, es frecuente el empleo de la forma simple en situaciones hodiernales y de pasado reciente. No se mencionan, en las obras didácticas, usos de las variedades consideradas no canónicas, donde se utiliza el PC para designar eventos aorísticos. En las respuestas de los alumnos, de hecho, las vacilaciones registradas, como hemos afirmado, se refieren al aspecto *compiuto* en la que, aunque prevalecen las formas compuestas, el PS es ampliamente utilizado. En la categoría aorística, en cambio, las situaciones denotadas, a excepción del enunciado 15 (iteratividad), no muestran tal vacilación, y los alumnos concuerdan en emplear el PS.

Una ulterior influencia de las reglas normativas ofrecidas en los manuales y gramáticas se refiere a la relación entre los años de estudio de español y el empleo de la forma simple. Como hemos observado en 5.2.2.1, todas las obras en análisis presentan primero la forma compuesta y después la simple. Esto se refleja en las frecuencias de uso de las dos formas verbales en la interlengua de los alumnos, pues el cálculo de la correlación bivariada entre las variables de los años de estudio de ELE y la frecuencia de aparición del PS en todos los enunciados propuestos en español es significativa ($r=.346$, $p=.001$). Esto significa que cuantos más años lleva estudiando español un alumno, más frecuentemente emplea la forma simple; e inversamente, los estudiantes con pocos años

de estudio de la lengua española tienden a no utilizar dicha forma verbal y a privilegiar, por lo tanto, la forma compuesta.

5.3.3 Conclusiones parciales

Según los porcentajes obtenidos en el recuento total de los dos pretéritos perfectos presentados en la tabla 81, el uso de la forma compuesta en español es más frecuente entre los alumnos del norte de Italia. Los cálculos cruzados de las variables de la frecuencia de uso del PS en los enunciados propuestos y la zona de procedencia evidencian una dependencia entre dichas variables. La correlación bivariada, sin embargo, no muestra resultados significativos: esto significa que el mayor empleo de la forma compuesta, aunque se relacione con los entrevistados de la zona septentrional que, como hemos comentado, emplean porcentajes de PC mayores en casi todos los enunciados, no coincide con el aumento del valor asignado a las tres áreas geográficas italianas, es decir, la frecuencia de PS no aumenta a medida que nos acercamos a las variedades regionales del sur de Italia ya que el porcentaje de formas compuestas en esta área, en ocasiones, supera la frecuencia ofrecida por los informantes del centro.

En cuatro situaciones aorísticas, sin embargo, el uso de uno u otro pretérito perfecto, además de demostrar dependencia con la zona de procedencia (o un valor muy próximo a la significatividad), presenta también vinculación con el valor a ella asociado: cuanto más aumenta el valor del pretérito perfecto (PC= 0; PS= 1) más aumenta el valor del área geográfica (norte=0; centro=1; sur=2). A través de la tabla 81, por lo tanto, se puede notar que, en el aspecto aorístico, los cuatro enunciados “centrales” del *continuum* muestran significatividad estadística y dependen de la zona de procedencia, aumentando la frecuencia de PS al acercarse al área meridional de la península; los dos enunciados en los dos extremos izquierdo (número 3; aoristicidad pura) y derecho (número 14, *ayer*), en cambio, no evidencian relaciones de dependencia con la zona de procedencia de los entrevistados.

A la luz de los resultados presentados en 5.1.2.1 (análisis italiano del cuestionario B y diferencias diatópicas) y en 5.3.1 (análisis español del cuestionario B) podemos, por lo tanto, constatar que el uso del PS y PC en la interlengua de los alumnos italianos de español presenta influjos debidos al reparto de las dos formas verbales del pretérito perfecto en el sustrato regional de su lengua materna.

Considerando los puntos de convergencias descritos en 5.3.2, además, se puede constatar la presencia de una influencia de las reglas normativas vehiculadas en clase por los manuales y gramáticas de ELE y por los docentes.

Hemos verificado que los autores de las obras didácticas examinadas, basándose principalmente en la variedad peninsular, ofrecen a los alumnos explicaciones del uso de la dos formas verbales que adscriben el reparto funcional de los dos pretéritos a los empleos típicos de la subvariedad A1 de Veiga (2014 y 2019) y Azpiazu (2019). Solo las tres gramáticas analizadas ofrecen algunos *inputs* atribuibles a la subvariedad A2. En el análisis de la IL de los estudiantes de español, de hecho, hemos comprobado que el uso del PS en situaciones aorísticas es mayoritario; la categoría de aspecto *compiuto*, en cambio, muestra vacilación en el empleo los dos pretéritos, cuyos porcentajes llegan casi a equilibrarse (PS: 43%; PC: 57%): el uso del PC de algunos entrevistados en esta categoría señala la adscripción a la norma A1 y el empleo más frecuente del PS entre otros informantes, en cambio, muestra una utilización de los dos pretéritos perfectos atribuible a la subvariedad A2. Lo que cabe preguntarse aquí es si el uso más vacilante de los dos pretéritos en el aspecto *compiuto* es efecto de las menciones y los ejemplos, aunque exigüos, ofrecidos en las obras sobre el uso canónico del PS en contextos hodiernales, de presente ampliado y continuativo (es decir, en la variedad A2), o si esta vacilación se relaciona con actitudes de ultracorrección por parte de los alumnos que, dado el menor empleo del PS en su lengua materna, tienden a abusar de esta forma verbal en español.

A este propósito hemos observado también el empleo de los dos pretéritos perfectos con los modificadores adverbiales orientados al ME (enunciados 5: *ya/el mes pasado* y 8: *todavía no*); en la tabla 81 se puede notar que el número 5 se coloca entre los enunciados de aspecto *compiuto* con más ocurrencias de PS (superado solo por la prehodiernalidad del enunciado 2), probablemente por la colocación de la situación en el mes pasado, mientras que el número 8 es el que presenta, en términos absolutos, el mayor porcentaje de PC. Esto refleja exactamente el comportamiento observado entre los docentes (tabla 64), que también muestran un uso mayoritario de PS con el adverbio *ya* y el empleo casi exclusivo de PC en las situaciones continuativas negadas introducidas con *todavía no*. A esto se suma un dato extraíble del análisis de los marcadores temporales presentes en los ejemplos en PS ofrecidos en las obras didácticas (tabla 57): entre las oraciones ejemplificativas del uso de la forma simple se encuentran algunos, aunque

escasos, empleos del PS con el adverbial *ya* y ningún ejemplo de esta forma verbal con *todavía*.

Como hemos señalado, en la IL de los alumnos son muy escasos los usos del PC observados en la subvariedad B2, es decir, la variedad denominada innovadora, donde la forma compuesta ha evolucionado en el camino aorístico y se emplea en contextos pasados desligados del momento presente. Estos usos, de hecho, no se presentan en las explicaciones y ejemplificaciones de los manuales y gramáticas y casi no se constatan entre las respuestas de los profesores. Estos empleos exiguos del PC aorístico en los alumnos, sin embargo, como se puede comprobar en la tabla 81, se muestran, en la mayor parte de los casos, entre los entrevistados del norte: en cinco de los seis enunciados aorísticos, los porcentajes mayores de PC se constatan entre los alumnos de la zona septentrional. Este dato confirma el influjo, en el reparto PS-PC en la IL de español, de la variedad regional de la lengua materna, que, en la zona del norte de Italia, como hemos observado con los resultados presentados en 5.1.2, muestra el fenómeno de la deriva aorística de forma avanzada.

Otro punto observado concierne al nivel de aprendizaje en que se insertan las presentaciones de las dos formas verbales en los manuales y gramáticas de ELE: en la totalidad de las obras analizadas se presenta inicialmente el PC y luego el PS. Esta secuenciación en la presentación de las dos formas verbales influye en la IL de los alumnos entrevistados, donde hemos averiguado, a través de la correlación bivariada, que la frecuencia de uso del PS aumenta al aumentar del número de años de estudio del español.

Podemos, por lo tanto, concluir, que los datos referidos a los objetivos (3A) y (3B) demuestran el influjo, en el reparto PS-PC en la IL de los alumnos italianos de español, tanto del reparto de los dos pretéritos en la LM, como de las reglas y las explicaciones ofrecidas por los manuales y gramáticas, así como de las posturas de los docentes hacia dicho reparto.

CAPÍTULO 6 - CONCLUSIONES

La presente investigación tenía el propósito de arrojar luz sobre algunos fenómenos lingüísticos que intervienen, en hablantes italianos, en la construcción de la interlengua de español, en relación con el reparto funcional de las dos formas verbales del pretérito perfecto.

En primer lugar, se quería averiguar el posible influjo de los usos del PS y PC en la lengua materna. Para poder satisfacer este objetivo, se hizo necesario un análisis empírico del reparto funcional del pretérito perfecto simple y compuesto en las diferentes variedades regionales de la lengua italiana.

Como se ha ilustrado en el capítulo 2, el idioma italiano ha experimentado, en los últimos 50 años, una serie de cambios lingüísticos que han llevado al establecimiento de variedades macrorregionales. Estas variedades poseen inevitablemente rasgos característicos de los dialectos primarios subyacentes; muestran, sin embargo, paralelamente a la acogida de elementos diastráticamente y diafásicamente más cercanos a los cuadrantes inferior y derecho de la arquitectura de la lengua mostrada por Berruto (2012) (fig. 1), la inclinación a incluir elementos unificadores y la tendencia a experimentar movimientos centrípetos (D'Achille, 2016).

Entre dichos movimientos, muchos lingüistas reconocen la deriva aorística de la forma compuesta del pretérito perfecto, que, en la variedad normativa de base florentina era empleada para designar situaciones de aspecto *compiuto* y ahora, en el nuevo estándar, invade el ámbito funcional del pretérito perfecto simple y se emplea frecuentemente para referirse a eventos aspectualmente aorísticos.

Este cambio se considera aún en desarrollo, y las diferentes variedades macrorregionales de italiano se encuentran en diferentes estadios del camino aorístico del PC.

El estudio presentado en nuestra investigación y cuyos resultados se han expuesto en el capítulo 5.1 ha tratado de delinear la situación sincrónica del reparto PS-PC en el italiano general y en el detalle de tres macroáreas geográficas italianas: norte, centro y sur, para constatar hasta qué punto ha llegado, hoy en día, el desarrollo de la forma compuesta con funciones aorísticas.

Los resultados obtenidos en la muestra de 180 informantes, pertenecientes a las tres zonas antes indicadas, muestran que, respecto a otras lenguas romances, como el

portugués, el gallego y el español, la lengua italiana se encuentra hoy en un estadio bastante avanzado en el recorrido de deriva aorística: las funciones del PC, en esta lengua, desbordan los confines delineados por la aspectualidad y se emplea con características temporales, para designar tanto eventos acaecidos en un pasado reciente como situaciones temporalmente lejanas y sin relación con el momento de enunciación. La ampliación funcional de la forma compuesta en italiano va incluso más lejos, invadiendo los contextos marcados por específicos rasgos textuales y de registro.

Se ha observado que el fenómeno de la extensión de los valores asociados al PC se da, en las tres zonas geográficas, de manera gradual y cumulativa entre los cuatro contextos individuados (C1, C2, C3 y C4); las macroáreas consideradas, sin embargo, presentan algunas diferencias. Si, en relación con las situaciones de aspecto *compiuto* y con los eventos acaecidos en el día del habla (hodiernales), en un presente ampliado y en el día anterior al momento de enunciación (eventos prehesternales) existe un consenso unánime en emplear la forma compuesta, en el contexto aorístico, tanto de cuento personal como impersonal y de aoristicidad pura, las tres zonas presentan divergencias: como se expone en la tabla 36, la forma compuesta se emplea, en las tres áreas, en los contextos C1 y C2, es decir, con las características aspectuales de eventos continuativos, iterados y resultativos y en los contextos marcados temporalmente como hodiernales, de presente ampliado y hesternales. A partir de los eventos acaecidos antes del ayer, se nota la primera divergencia: en la zona del norte, para referirse a los eventos prehesternales (contexto C3), se prefiere el PC, mientras las zonas central y meridional muestran vacilación en el uso de las dos formas verbales. En C4, en cambio, es el área septentrional la que presenta una vacilación de uso y el centro y sur muestran una preferencia hacia la forma simple.

A partir de estos resultados, hemos avanzado la interpretación de una mayor importancia de los factores de tipo textual o de registro y de la persona gramatical en los hablantes del norte: entre las respuestas de estos informantes, de hecho, los únicos contextos donde la forma simple sigue vigente son los contextos que muestran claros rasgos textuales de tipo narrativo o histórico o en relación con ámbitos formales. Entre los informantes del centro y sur, en cambio, el PS es empleado con frecuencia en los contextos del cuento personal con mayor distancia temporal respecto al momento presente; por lo tanto, en estas variedades, el criterio más importante para la distinción entre las dos formas verbales parece ser la distancia temporal.

Hemos propuesto, además, el reparto de las tres zonas en dos grupos: por un lado, el área septentrional y por el otro el centro y sur, por presentar, estas últimas, similitudes en casi todos los contextos considerados y divergir sensiblemente con respecto a las respuestas de los entrevistados del norte.

Este reparto nos ha servido para avanzar una clasificación de las variedades de italiano y ofrecer una comparación con las subvariedades de español reconocidas en los trabajos de Veiga (2014 y 2019) y Azpiazu (2019) (tabla 38). El uso de las dos formas verbales en la variedad del italiano del centro y sur, por lo tanto, es asimilable al reparto del PS y PC en la subvariedad A1 de español, es decir, la variedad normativa peninsular, y se acerca a la subvariedad B2b, que representa un paso más con respecto a A1 en el camino aorístico del PC. La variedad del norte de Italia se coloca un escalón más arriba respecto a la subvariedad B2b del español, que representa la subvariedad más innovadora en el uso de las dos formas verbales.

Los lingüistas italianos, como hemos ilustrado en 2.1 y en 3.3, han intentado explicar los movimientos centrípetos en los cambios a nivel morfosintáctico de la lengua italiana de los últimos decenios ofreciendo diferentes explicaciones: se habla, pues, de simplificación de los paradigmas; de la preferencia por las formas analíticas sobre las sintéticas; de la tendencia a la ampliación de los rasgos de la oralidad a todos los niveles lingüísticos (D'Achille, 2016), de la tipificación hacia tipos lingüísticos más difundidos (Grandi, 2019) y del abandono, en el italiano general, de la base florentina y el acercamiento a las variedades del norte de Italia (Tellmon, 2000).

En el fenómeno de la deriva aorística del PC delineado en la presente investigación se insertan todos los rasgos morfosintácticos del italiano neoestándar antes descritos. Por lo que se refiere al acercamiento a las variedades septentrionales, resulta importante efectuar una comparación con los resultados ofrecidos por Bertinetto y Squartini (1996) y resumidos en 3.3.

Si se comparan los resultados presentados en su estudio, se nota que los porcentajes generales de PS y PC en los contextos *compiuto* y aorístico¹⁴⁰ son parecidos a los obtenidos en nuestra investigación, tanto en los resultados del cuestionario A como en los del cuestionario B.

¹⁴⁰ A pesar de estar formados por enunciados diferentes respecto a los considerados en nuestro estudio, las situaciones presentadas por los dos autores son comparables a las contenidas en los dos cuestionarios A y B.

Una leve diferencia que se puede constatar, en el desglose de los datos por zona geográfica de procedencia, se sitúa en la categoría aorística de los entrevistados del sur: –nosotros hemos incluido, en el porcentaje, también la zona de Sicilia, que los dos estudiosos italianos consideran separadamente del resto del área meridional– se puede notar que, en el estudio de 1996, el porcentaje de formas compuestas empleadas por los informantes (sur: 23,5%; Sicilia: 44,5%; promedio: 34%) es inferior con respecto al porcentaje de PC utilizado por nuestros entrevistados del sur (profesores: 53%; alumnos: 34%; promedio: 43,5%).

Aunque las dos muestras poseen un tamaño y rasgos sociolingüísticos diferentes y, por lo tanto, no es posible llegar a conclusiones sistemáticas al respecto, los resultados no pueden descuidarse y el posible aumento de la frecuencia de uso del PC por parte de usuarios del sur de Italia en los últimos 25 años es una hipótesis interesante, sobre todo en relación con las teorías que ven el desplazamiento del baricentro geolingüístico del italiano actual hacia la variedad macrorregional del italiano septentrional.

Aunque no forma parte de los objetivos de la presente tesis, con los datos a nuestra disposición hemos efectuado un ulterior análisis: empleando los resultados de las respuestas del cuestionario A se ha procedido al cálculo de la correlación bivariada entre la variable del recuento de uso del PS en los 6 enunciados de aspecto aorístico y el valor asignado a las edades de los docentes (menores de 35 años= 1; entre 35 y 40= 2; entre 41 y 45= 3; entre 46 y 50= 4; entre 51 y 55= 5 y mayores de 56= 6). El resultado muestra una correlación estadísticamente significativa entre las dos variables ($r=.215$, $p=.042$), demostrando que cuantos más años tiene el informante, más PS ha elegido para completar los ítems de evocación de la macrocategoría aorística.

A la luz de todas estas consideraciones cabe preguntarse si, en la lengua italiana, la expansión funcional del PC provocará algún día la desaparición de la forma simple en el uso de todas las variedades geográficas y si, por lo tanto, en esta lengua, como en un círculo diacrónico, se volverá a disponer de una sola forma verbal, como sucedía a su tiempo en latín (en este caso, sin embargo, con el uso exclusivo de la forma compuesta), para designar todo tipo de situación pasada, tanto aorística como perfecta.

En la IL de los alumnos de español entrevistados hemos observado algunas interferencias de la LM con respecto al uso de las dos formas verbales.

Los informantes del área septentrional han empleado, en español, un porcentaje mayor de formas compuestas en las dos categorías consideradas. Los cálculos estadísticos han demostrado que las respuestas presentan dependencia entre las variables del recuento de uso del PS en los 16 enunciados en español y la zona de procedencia de los alumnos. La correlación bivariada, sin embargo, no ha aportado resultados significativos: esto es porque, aunque el empleo mayor de PC se da entre los estudiantes del norte, esta forma verbal no aumenta con el progresivo acercamiento a la zona del sur, pues los informantes del área meridional han utilizado, en ocasiones, un porcentaje de pretéritos perfectos compuestos mayor respecto a los del centro.

Los resultados proporcionados por los alumnos demuestran que, en la lengua española, la categoría más vacilante es la de aspecto *compiuto*, contrariamente a lo que se ha demostrado en la lengua italiana.

A pesar de esto, cuatro enunciados aorísticos, analizados individualmente, han mostrado una significatividad estadística, tanto en relación con la dependencia entre el número de PS empleados y la zona de procedencia, como respecto a la correlación bivariada entre la frecuencia de la forma simple y el valor atribuido al área geográfica. Son estas las situaciones aorísticas de cuento impersonal con relevancia presente, cuento personal con mayor distancia temporal (*en 2005*), cuento personal con menor distancia temporal (*hace seis meses*) y evento iterado en lapso de tiempo concluido.

El ámbito aorístico, como hemos comentado, es la categoría en la que, en la parte en italiano, las diferencias regionales entre el norte, por un lado, y el centro y sur, por el otro, han resultado más patentes.

Sobre la base de estas consideraciones podemos afirmar que, los resultados ilustrados en 5.1 sobre el reparto diatópico del contraste PS-PC en la lengua italiana y en 5.3.1 sobre el uso del PS y PC en la IL de los alumnos itálofonos de español, demuestran influjos, en la lengua de aprendizaje, del uso de las dos formas verbales de pretérito perfecto en las variedades regionales de la LM.

En segundo lugar, se pretendía averiguar las influencias de las reglas sobre el uso de las dos formas verbales en español, vehiculadas por los profesores y por las explicaciones y ejemplos ofrecidos en las obras didácticas empleadas en clase.

Hemos averiguado que la variedad lingüística en que se apoyan los siete manuales y las tres gramáticas analizadas está representada principalmente por la variedad

peninsular, tanto por lo que se refiere al léxico como en lo concerniente las estructuras morfosintácticas.

El reparto funcional de las dos formas verbales del pretérito perfecto ofrecido en las obras se basa en el uso típico de la subvariedad A1, mostrando, las tres gramáticas, también explicaciones y ejemplos de uso de la subvariedad A2.

Esta tendencia se presenta también entre los docentes que, en las respuestas a los enunciados en español, muestran una inclinación hacia un reparto de las dos formas verbales según la norma vigente en el área peninsular, empleando sin muchas indecisiones la forma simple en el contexto aorístico y, con una vacilación levemente mayor, la forma compuesta en el ámbito del aspecto *compiuto*.

Podemos resumir la tendencia en el uso del PS y PC de los docentes constatando que la mayoría de ellos ha empleado las dos formas verbales según el reparto más frecuente en la península (subvariedad A1) y unos pocos informantes han seguido el reparto de los dos pretéritos perfectos en base al uso de la subvariedad A2.

En la IL de los alumnos se observa un consenso casi unánime a la hora de emplear la forma simple en los contextos aorísticos, donde las ocurrencias de PC son muy escasas, y una mayor vacilación en el empleo de las dos formas verbales en los enunciados de aspecto *compiuto*. Este comportamiento refleja las explicaciones, los ejemplos y las posturas de los docentes y de los autores de los manuales y gramáticas; se puede, por lo tanto, concluir, que, en nuestro análisis de la interlengua de los alumnos italianos de español, en lo concerniente el reparto PS-PC, se han observado numerosos ámbitos de influjo de las reglas normativas vehiculadas en clase.

El interrogante que nos ha surgido a la luz de estos resultados se refiere a los últimos usos del PS y PC antes descritos, es decir, el empleo de la forma simple en contextos de aspecto *compiuto* y de pasado reciente: ¿se trata de la acogida y la interiorización de que, en el mundo hispanófono, existe este uso y es vigente en los territorios descritos como A2 o, tratándose de un uso divergente con respecto a la LM, se tiende al fenómeno lingüístico de la ultracorrección y se emplea, por lo tanto, el PS con más frecuencia?

Sobre la base de los datos obtenidos en la presente investigación hemos contestado a los tres objetivos principales delineados al principio de la tesis; los resultados, sin embargo, han llevado al surgimiento de nuevos interrogantes y han abierto un abanico de posibles investigaciones futuras. Por lo que se refiere al reparto diatópico de las formas simple y compuesta del pretérito perfecto en la lengua italiana, la cuestión solicita futuros

estudios sincrónicos para averiguar los posibles posteriores desarrollos funcionales de la forma compuesta y la posible reducción de la esfera de acción de la forma simple. Las preguntas abiertas del cuestionario B, además, ofrecen la posibilidad de desarrollar análisis relacionados con el uso del PS y PC y las características accionales de los verbos empleados espontáneamente por los alumnos en sus respuestas. En lo concerniente al reparto PS-PC en la interlengua de español de los alumnos, queda abierta la posibilidad de fenómenos de ultracorrección en el uso del PS en situaciones de pasado reciente.

En nuestra investigación, como hemos explicado en el cap. 4, ser nativos italianos representaba uno de los requisitos imprescindibles para la participación en el cuestionario B; sería, sin embargo, sumamente interesante, considerando el contexto social en que se ha desarrollado el estudio, poder analizar el uso de los dos pretéritos perfectos en alumnos de español en las escuelas secundarias italianas procedentes de familias hispanoamericanas y averiguar la repercusión, en el empleo del PS y PC en su lengua materna/lengua de estudio, de las reglas y las explicaciones vehiculadas en clase por lo profesores italianos y el tratamiento de los usos que difieren de la variedad A1 por parte de los docentes.

CAPÍTULO 7 - MENCIÓN INTERNACIONAL

7.1 RIASSUNTO

La presente tesi si inquadra all'interno del progetto PPS/PPC II, coordinato dall'Università di Salamanca e finanziato dal Ministerio de Economía y Competitividad de España¹⁴¹ e dalla Consejería de Educación della Junta di Castiglia e Leon¹⁴².

Il progetto promuove un'analisi del preterito perfetto semplice e composto¹⁴³ nello spagnolo europeo, amplia e integra i risultati del progetto PPS/PPC I¹⁴⁴ e approfondisce l'equilibrio tra prescrizione/descrizione metalinguistica e prassi e la loro eventuale interdipendenza.

Attraverso quest'analisi, come spiegano i coordinatori del progetto, si intende far luce sugli atteggiamenti linguistici e sull'accettazione delle regole normative, attraverso approcci di indole dialettologica, retorico-discorsiva e di riflessione metalinguistica (<https://gramhisgram.wixsite.com/usal/proyectos>).

Lo studio che presentiamo in questa sede comprende un variegato ventaglio di tematiche teoriche ed empiriche e si inserisce nelle linee di ricerca che affrontano le tematiche dei comportamenti e gli atteggiamenti linguistici sul contrasto PS-PC, la conformità tra prescrizione e prassi, nonché la contestualizzazione di tale contrasto in altre lingue romanze.

Il nodo centrale della tesi si basa su uno studio contrastivo tra le lingue italiano e spagnolo, focalizzando il contrasto PS-PC su questioni linguistico-dialettologiche e attitudinali in entrambi gli idiomi. Parallelamente, questi aspetti si inseriscono nell'ambito didattico, più specificatamente in relazione all'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera in Italia, attraverso l'analisi dell'interlingua¹⁴⁵ degli alunni italofoni di spagnolo LS¹⁴⁶.

¹⁴¹ Ref. FFI-2017-82249-P. *Preterito perfecto simple y preterito perfecto compuesto: Historiografía, gramatización y estado actual de la oposición en el español europeo II* (2018-2021).

¹⁴² Ref. SA003G18. *Preterito perfecto simple y preterito perfecto compuesto: Gramatización (1800-2009), estado actual de la oposición en el español europeo y actitudes lingüísticas en zonas limítrofes con Portugal* (2018-2020).

¹⁴³ A partire da questo momento, si denomineranno, rispettivamente, PS y PC.

¹⁴⁴ Ref. FFI2013-45914-P. *Preterito perfecto simple y preterito perfecto compuesto: historiografía, gramatización y estado actual de la oposición en el español europeo* (2014-2017). Finanziato dal Ministerio de Economía y Competitividad de España.

¹⁴⁵ D'ora in poi, IL.

¹⁴⁶ Lingua straniera, chiamata anche L2.

Nel contesto della linguistica contrastiva e della didattica di lingua affini, l'interlingua degli studenti italiani di spagnolo ha costituito oggetto di analisi e di interesse soprattutto a partire dagli anni '80 del secolo scorso (Bailini, 2016).

Fino a quel momento, gli studi contrastivi mostravano la tendenza a focalizzare l'attenzione su lingue lontane tra loro e che presentassero più punti di divergenza che aspetti in comune. La percezione dell'italiano e dello spagnolo come lingue sorelle e, dunque, facili da apprendere reciprocamente, aveva portato a un generalizzato disinteresse verso le questioni contrastive sino agli ultimi decenni del XX secolo (Calvi, 1995). L'affinità veniva percepita come una "distorsione" della propria lingua materna, fino al punto che "si ha la sensazione di sentire una deformazione comica della propria lingua, e si cercano spontaneamente somiglianze con alcune varianti dialettali [...] anziché un sistema autonomo, la L2 sembra un sottoinsieme della LM" (Calvi, 1995: 86).

In realtà, e come osservato nel secondo capitolo, è esattamente la percezione della familiarità e la molteplicità di caratteristiche in comune che portano alle maggiori confusioni e fanno sì che l'apprendente commetta la maggior parte degli errori.

Gli studi sulla IL dello spagnolo in parlanti italiani sono proliferati a partire dal 2000, arrivando ad includere analisi a tutti i livelli della lingua (fonologia, lessico, morfosintassi, ecc.)¹⁴⁷.

Lo studio di Bailini (2016) sottolinea, tra molte altre caratteristiche, gli usi differenti del sistema verbale. L'autrice insiste su alcuni punti d'interesse, che rappresentano gli errori più comuni osservati nella suddetta interlingua, tra i quali evidenzia "el uso del pretérito perfecto en lugar del pretérito indefinido, sobre todo en el caso de italianos procedentes del norte de Italia por influencia de la variedad diatópica del italiano septentrional" (2016: 72).

Questa breve spiegazione ha attirato la nostra attenzione. Innanzitutto, gli errori ai quali fa riferimento sembra che non sorgano a causa di *transfer* negativo, secondo cui la IL contiene elementi della L1¹⁴⁸ che non esistono nella LE e si genera un errore per sostituzione; non si produce nemmeno *transfer* positivo. I due elementi (l'elemento sostituito, la forma verbale semplice, e l'elemento sostituito, la forma verbale composta) esistono in entrambe le lingue, ma con funzioni differenti.

¹⁴⁷ Per un riassunto dettagliato sui principali studi contrastivi italiano-spagnolo, si veda Bailini (2016: cap. 2).

¹⁴⁸ Lingua materna, anche chiamata LM.

Un altro elemento che ha richiamato la nostra attenzione è il riferimento alla varietà diatopica dell'italiano; questo commento ci ha subito fatto notare che anche nella geografia del mondo ispanofono esistono sostanziali differenze nell'uso dell'una e dell'altra forma verbale. In conseguenza a tali osservazioni, son sorti alcuni interrogativi che si sono poi trasformati negli obiettivi della ricerca, illustrati nel capitolo 1.

Il contesto in cui si muove la ricerca è il sistema scolastico italiano. Questo si organizza, oltre che nella scuola dell'infanzia e nella formazione universitaria, in due cicli d'istruzione. Il primo ciclo è obbligatorio, ha una durata di otto anni e include l'istruzione primaria (da 6 a 11 anni) e la scuola secondaria di primo grado, chiamata anche scuola media (da 11 a 14 anni). Nel secondo ciclo si può optare per la scuola secondaria di secondo grado, della durata di 5 anni (da 14 a 19 anni) o per l'istruzione e formazione professionale, con percorsi educativi triennali o quadriennali. Di questo secondo ciclo, solo il primo biennio si inserisce all'interno dell'istruzione obbligatoria (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; <https://www.miur.gov.it/>).

Lo studio della lingua spagnola viene offerto nelle scuole secondarie di primo grado che optano per l'insegnamento di questa seconda lingua comunitaria nel proprio *curriculum* e, negli istituti secondari di secondo grado, negli indirizzi liceali (Liceo Linguistico, delle Scienze Umane ed Economico-Sociale), negli istituti tecnici (Amministrazione, Finanza e Marketing, Relazioni Internazionali per il Marketing e Turismo) e negli istituti professionali (Servizi Alberghieri ed Enogastronomici, Socio-Sanitario e Servizi Commerciali).

La lingua spagnola in Italia, negli ultimi anni, ha conosciuto un'enorme espansione come lingua di studio. A metà degli anni '90 del secolo scorso, Calvi (1995) rileva la scarsa propensione verso lo studio di quest'idioma negli istituti e nelle università italiani sino al decennio degli anni '80, attribuendo questo fenomeno, oltre che a cause storiche e culturali, al pregiudizio diffuso sulla presunta semplicità di apprendimento di questo idioma da parte degli italiani. A partire dagli anni '90 e con l'inizio del nuovo millennio, la situazione cambia radicalmente e il panorama dell'insegnamento formale italiano assiste a un *boom* della lingua spagnola, con cui "ha aumentado de manera espectacular el número de alumnos" (Calvi, 2003).

La tendenza continua poi a seguire questo cammino e il fenomeno è reso possibile, soprattutto, grazie a politiche di modernizzazione promosse dal governo italiano, basate specialmente sullo studio di seconde e terze lingue comunitarie (oltre l'inglese).

Le sperimentazioni cominciano negli anni '90, quando le istituzioni europee sollecitano con forza ai governi nazionali l'introduzione dello studio di due lingue comunitarie, attraverso un documento chiamato *Libro Bianco su Istruzione e Formazione: Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* (Comunità Europea, 1995, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF>).

Le istituzioni italiane accolgono le raccomandazioni introducendo, tra altre iniziative, lo studio non curriculare e facoltativo di una seconda lingua straniera nella scuola secondaria di primo grado (scuola media).

Nel 2003, la Riforma Moratti¹⁴⁹ introduce l'obbligatorietà dell'insegnamento di una seconda lingua straniera dell'Unione Europea, oltre all'inglese, nelle scuole secondarie di primo grado.

A partire dall'anno scolastico 2004/2005, il numero di studenti di spagnolo nell'insegnamento del primo ciclo cresce esponenzialmente; alla fine del primo triennio di attuazione della Riforma, gli studenti di questa lingua straniera sono più che quadruplicati (passando da 64.000 nel 2004 a 276.000 nel 2008) e, oggigiorno, superano la soglia dei 400.000.

Negli istituti di secondo grado, lo studio della seconda lingua straniera è attualmente sistematizzato in quasi tutti gli indirizzi liceali, tecnici e professionali, molti dei quali offrono, inoltre, lo studio di una terza lingua straniera nei loro *curricula* istituzionali. Con l'introduzione delle seconde e terze lingue straniere, gli istituti superiori contano oggi un numero di studenti di spagnolo che sfiora i 4000.000, con un totale, in entrambi i cicli, che supera la soglia degli 800.000¹⁵⁰.

Qualsiasi professore che possieda esperienza come docente di spagnolo nella scuola italiana si è potuto accorgere che, alla luce dei dati confortanti ed entusiastici che si

¹⁴⁹ Legge 28 marzo 2003, n. 53. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml> [consultato a gennaio 2021].

¹⁵⁰ I dati sono stati ricavati da *El mundo estudia español 2009; El mundo estudia español 2016; El mundo estudia español 2018; El mundo estudia español 2020*. RedELE, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espaol.html> [consultato a gennaio 2021].

riportano nelle statistiche, hanno proliferato in Italia le case editrici che si dedicano a elaborare grammatiche e manuali di spagnolo per un uso specifico nelle scuole secondarie. Stanno aumentando, inoltre, le case editrici spagnole che si dedicano a creare e commercializzare in Italia le proprie opere didattiche.

Il mercato editoriale scolastico si muove all'interno di uno spazio complesso e conflittuale; gli autori e le case editrici devono affrontare esigenze eterogenee e sempre nuove, dovendo continuamente conciliare la redditività degli investimenti con le necessità del pubblico al quale si rivolgono e con l'instabilità della legislazione scolastica italiana, spesso soggetta a cambi improvvisi (Nanetti, 2007). A ciò si sommano le nuove esigenze della società, che portano a scegliere opere didattiche sempre più complete in termini di contenuti digitali e multimediali.

Le teorie e le metodologie pedagogiche per l'insegnamento delle lingue straniere sono numerose e differenti tra loro e gli autori di manuali e grammatiche, per la redazione delle proprie opere, possono scegliere di basarsi su una corrente piuttosto che su un'altra a seconda degli obiettivi che si vogliono perseguire, così come in base ai destinatari ai quali tali opere si dirigono.

Per quanto riguarda la varietà di lingua insegnata, come si illustra nel secondo capitolo, le opzioni per costruire il metodo didattico e scegliere la varietà linguistica sulla quale basare il corso di ELE¹⁵¹ possono tener conto di differenti fattori. Moreno Fernández (2000: 79-80) riconosce tre possibilità prototipiche: (a) il modello di lingua della zona di Castiglia, per il suo prestigio sociale e linguistico e per rappresentare il modello conforme alla norma accademica; (b) uno spagnolo generale, neutro, "di tutti e di nessuno", uno spagnolo panispanico in cui si affiancano caratteristiche di diverse varietà e si utilizzano congiuntamente modalità di distinta provenienza o (c) la variante dello spagnolo di una zona geografica concreta, coincidente con l'area ispanica più vicina. Basandosi su quest'ultimo criterio, la varietà di spagnolo più vicina all'Italia sarebbe la varietà della penisola iberica.

Nonostante ciò, nel caso dell'Italia si dovrebbe tenere in considerazione, oltre alla prossimità geografica con la penisola, anche un altro fattore cruciale: i costanti flussi migratori da e verso il territorio ispano-americano e le conseguenti relazioni economiche, lavorative, e affettive che si sono formate durante gli ultimi secoli. A partire dalla seconda

¹⁵¹ Si manterrà questa denominazione (*Español Lengua Extranjera*) per alludere allo studio dello spagnolo come lingua straniera.

metà del 1800 sino agli anni '70 del XX secolo, i movimenti migratori vedono come protagonisti gli spostamenti massivi verso il subcontinente americano.

In poco più di un secolo, milioni di italiani si stabilirono nelle città latinoamericane, sino ad arrivare a costituire collettività di grandi dimensioni e con vita intensa (Licata e Pittau, 2010).

Durante il primo decennio del secondo millennio si contano più di un milione di italiani residenti in America Latina, dei quali la metà in Argentina, meta privilegiata sin dal principio delle migrazioni (Licata y Pittau, 2010). Le cifre, già di per sé importanti, arrivano a essere imponenti se si considerano i discendenti degli italiani, che in Argentina costituiscono la metà della popolazione totale.

A partire dagli anni 70, i movimenti migratori tra le due aree invertono la rotta: a causa di questioni politiche ed economiche, adesso sono gli ispano-americani a migrare, e l'Italia è una delle destinazioni principali, precisamente perché i precedenti migranti italiani sono i primi a tornare nel loro paese d'origine, ai quali poi si aggiungono gli oriundi discendenti da famiglie italiane, attratti dal vecchio continente e con l'intenzione di acquisire la doppia cittadinanza. A questi si uniscono migliaia di lavoratori del Cile, Perù, Ecuador e altre zone, delusi dalle scarse aspettative di sviluppo economico del proprio paese.

I dati del 2008 mostrano più di 300.000 ispano-americani residenti stabilmente in Italia, la maggior parte nella zona nord del paese (Licata e Pittau, 2010). Il primo decennio del 2000 rappresenta il momento di massima intensità dei flussi migratori, che riguardano soprattutto ecuadoriani e peruviani; nel secondo decennio, è stata registrata una stabilizzazione dei movimenti migratori verso l'Italia e persino una lieve diminuzione, dovuta alla crisi economica (Calvi, 2016).

Questo mezzo secolo di flussi migratori "al contrario" ha portato a un conseguente aumento della presenza ispano-americana nelle scuole di tutti i gradi, soprattutto nei livelli inferiori. Nell'anno scolastico 2018/2019, gli studenti di origine ispano-americana superano i 56.000 e rappresentano quasi il 7% della componente straniera nelle aule delle scuole italiane e circa 35.000 provengono dal Perù e dall'Ecuador. A questi si sommano i figli di famiglie ispano-americane nati in Italia (Ministero dell'Istruzione, 2020).

Il panorama sociale della maggior parte del territorio italiano è sempre più multiculturale ed è sufficiente osservare le etnie presenti nelle scuole e negli istituti delle

grandi città per rendersi conto che la componente ispano-americana rappresenta una parte consistente del corpo studentesco. Le famiglie ispaniche sono perfettamente inserite nel tessuto sociale italiano e stabiliscono con i nativi relazioni sociali e affettive sempre più stabili e sistematiche.

Benché i dati ufficiali presentati sull'aumento della presenza della lingua spagnola nelle scuole italiane negli ultimi 30 anni offrano ragioni di tipo istituzionale e imputino quest'aumento a leggi e riforme che promuovono lo studio di questa lingua, è indubbio che anche l'alta percentuale di alunni ispano-americani sia stato uno stimolo che ha spinto le decisioni degli istituti in questa direzione. A questo proposito, molti dirigenti scolastici di scuole secondarie affermano di aver optato per l'inserimento di questa lingua straniera affinché serva da strumento di mediazione tra gli alunni della classe e i nuovi arrivati.

Questo panorama spesso stride con la propensione più o meno esplicita, di molte opere didattiche di ELE adottate nelle scuole italiane, a presentare all'alunno esclusivamente o maggiormente la varietà dello spagnolo centro-peninsulare.

La nostra ricerca propone di combinare un'analisi linguistico-dialettologica del reperto PS-PC in italiano e in spagnolo con gli atteggiamenti dei professionisti dell'insegnamento di ELE, ovvero, i professori e gli autori di manuali e grammatiche, nei confronti della norma e della prassi, in riferimento al reperto diatopico delle forme verbali del preterito perfetto nella lingua di insegnamento. A tutto ciò, si aggiunge uno studio sull'accoglienza e l'assimilazione da parte degli alunni delle posizioni assunte dai docenti e dai testi didattici e della loro influenza nell'apprendimento di tali forme di preterito perfetto.

Nello studio dell'uso delle due forme verbali nell'interlingua degli alunni italiani, oltre all'influenza di ciò che si espone attraverso l'istruzione formale, si analizza anche l'influenza della loro lingua materna e della loro varietà linguistica di italiano nel reperto PS-PC. Negli studi esistenti sull'interlingua dello spagnolo in parlanti italiani, infatti, questo tratto morfosintattico (contrasto PS-PC) costituisce una delle difficoltà esistenti nel processo di acquisizione della lingua spagnola da parte di italofoeni.

La presente ricerca, dunque, si declina in tre versanti, che rappresentano i tre principali obiettivi della tesi, esposti nel capitolo 1.

Il primo versante si riferisce ad un'analisi linguistico-dialettologica e attitudinale. In questa sezione, si studiano il reperto diatopico dell'opposizione PS-PC nella geografia

italiana e nel mondo ispanofono, nonché gli atteggiamenti e le credenze dei parlanti italiani nei confronti del suddetto contrasto nella loro lingua materna.

Come spiegato nel capitolo 3, infatti, l'utilizzo delle due forme verbali differisce significativamente nei vari italiani regionali. L'espansione del PC, inoltre, seguendo gli schemi evolutivi di altre lingue romanze, è stata segnalata come un tratto tipico del nuovo italiano standard.

Nonostante queste constatazioni risultino evidenti nell'esperienza linguistica quotidiana degli italiani e il fenomeno della deriva aoristica del PC sia stato considerato, da molti linguisti, una delle caratteristiche rappresentative dell'italiano neostandard (D'Achille, 2016; Grandi, 2019), gli studi empirici su questo tema sono poco numerosi.

L'eccellente e minuzioso studio dei professori Bertinetto e Squartini (1996) è quello che meglio illustra il reparto diatopico delle due forme verbali di PS e PC in italiano. Tuttavia, come afferma Company Company (2005: 11), l'essenza di tutte le lingue è una costante trasformazione impercettibile; nonostante i cambi linguistici siano movimenti estremamente lenti e gradualmente, il quarto di secolo trascorso sino ad oggi, per quanto sottili, potrebbe aver provocato ulteriori mutazioni.

È stato ritenuto fondamentale, dunque, effettuare un'analisi completa del contrasto delle due forme verbali nell'italiano attuale, in utenti provenienti delle tre aree geografiche del nord, centro e sud della penisola italiana.

Questo primo obiettivo si propone, quindi, da un lato, di delineare il reparto tempo-aspettuale delle forme verbali di PS e PC nell'italiano attuale e comprovare fino a che punto è arrivata la deriva aoristica del PC, verificando anche la presunta connessione tra il fenomeno dell'aoristizzazione della forma composta e il sostrato regionale della varietà linguistica del parlante. Dall'altro lato, basandoci su suddivisioni del territorio ispanofono esistenti in letteratura, in questa sezione si propone una classificazione delle tre varietà d'italiano regionale per stabilire i punti di convergenze e di divergenza con la situazione diatopica attuale del reparto PS-PC nel mondo ispanofono. In questo modo, si individuano le "posizioni" che potrebbero occupare le varietà geografiche considerate nel cammino dello sviluppo aoristico del PC e si offre una visione globale del fenomeno linguistico che permetta un paragone sincronico del processo evolutivo della forma composta nelle due lingue e consenta di effettuare la successiva analisi degli atteggiamenti degli autori delle opere didattiche e dei docenti al momento di affrontare la distribuzione funzionale delle due forme verbali in classe.

Il secondo versante riguarda l'ambito della didattica, dal punto di vista dell'insegnamento. In questa seconda parte si esamina l'equilibrio tra le regole prescrittive e la prassi e il loro trattamento, nell'insegnamento di ELE, da parte dei professionisti della disciplina.

Come molti autori ritengono, insegnare una lingua straniera significa accompagnare l'alunno lungo un percorso verso il contatto con ciò che è differente, mostrandogli un mondo estraneo alle sue usanze, ai suoi costumi e alle sue credenze, dotandolo, inoltre, della capacità di sviluppare una coscienza interculturale per accettare e comprendere tali differenze e concepirle come un valore aggiunto (Morales, 2007).

L'insegnamento di una lingua straniera, inoltre, si sdoppia in due grandi dimensioni indissolubili: la dimensione linguistica e la componente culturale. Attraverso entrambe le categorie si presentano la società e la cultura di cui la lingua è oggetto di studio. In questo modo, dunque, ciò che si presenta agli alunni in classe, nei manuali e nelle grammatiche di ELE, e che costituisce il riflesso della concezione dei docenti e degli autori delle opere di questo mondo, influisce sulla visione che si trasmette all'alunno.

Il secondo obiettivo, pertanto, propone di verificare la conoscenza e la valorizzazione delle numerose varietà esistenti nella lingua spagnola da parte dei professionisti dell'insegnamento e le loro conseguenti attuazioni nella pratica didattica.

La questione è stata focalizzata sotto due punti di vista, considerando i due grandi punti d'appoggio alla didattica: si analizzano, dunque, da un lato, la percezione e le posizioni assunte dagli autori di manuali e grammatiche di ELE adottati negli istituti italiani e, dall'altro, gli atteggiamenti dei professori nelle loro pratiche didattiche.

Le opere didattiche cartacee, nonostante i crescenti sviluppi tecnologici in ambito editoriale, costituiscono oggi il supporto pedagogico fondamentale e lo strumento principale della didattica (Castagnani, 2010).

Nella presente tesi si commentano le difficoltà e l'importanza della decisione di quale varietà linguistica dello spagnolo portare in aula.

Benché l'interesse verso la variazione linguistica in ambito pedagogico sia sempre maggiore, alcuni studi dimostrano che, nelle opere didattiche più diffuse in Europa, vi è la tendenza a mantenere un modello prototipico di parlante monolingue della lingua straniera (Granata e Merlo, 2019) e, di conseguenza, i modelli più diffusi in ambito europeo si basano sul castigliano del nord della penisola iberica (Moreno Fernández, 2018).

Le informazioni sull’Ispanoamerica solitamente sono scarse e superficiali rispetto ai riferimenti alla Spagna. La visione che si trasmette, inoltre, è generalmente vincolata all’immagine culturale di un luogo esotico ed estraneo al mondo a cui ci si riferisce, occupando quasi sempre un posto marginale all’interno delle opere. (Castagnani, 2010). Allo stesso modo, Bravo García risalta la maniera in cui, nei manuali di ELE, la varietà americana si presenta come un “caso aparte, como una peculiaridad, una rareza lingüística que se da en un territorio alejado del español peninsular, que es el que goza de estatus como la norma prestigiosa” (2004: 197).

La stessa autrice insiste sull’importanza di includere le varianti geografiche nella docenza di ELE, e non solo come menzioni a una letteratura marginale o a usi folkloristici della lingua. Avverte, inoltre, del grave scompensamento che la loro omissione causerebbe nella visione della lingua che si pretende insegnare, considerando il fatto che, anche se lo spagnolo d’America si presenta come un sistema eterogeneo e fortemente variegato dal punto di vista fonetico, morfosintattico e lessicale, rappresenta, secondo l’autrice, una realtà linguistica forte e consistente per le ragioni enumerate nel suo studio (Bravo García, 2004).

Se l’immagine del mondo rappresentato dalla lingua si trasmette sia attraverso contenuti culturali che linguistici, per quanto riguarda i primi, i relativamente recenti contributi scientifici hanno permesso di migliorare qualitativamente la didattica dello spagnolo, promuovendo una politica panispanica nella costruzione dei manuali. Per ciò che concerne le questioni linguistiche, invece, i risultati sono ancora incerti.

La variazione linguistica ha acquisito ad oggi una forza esplicativa imprescindibile, in quanto riflette distinti profili cognitivi del parlante ed è manifestazione delle necessità comunicative degli utenti della lingua, i quali, come esseri intelligenti che conoscono il proprio idioma, manipolano e selezionano quelle forme che si adeguano meglio alla situazione comunicativa (Alvarez Garriga y Speranza, 2012). Si includono, tuttavia, molto spesso, nelle opere didattiche, spiegazioni morfosintattiche e di uso di determinati elementi del sistema della lingua che si adattano perfettamente alla norma standard centro-nord peninsulare e ignorano realizzazioni ampiamente diffuse in altre zone, sia dell’Ispanoamerica che della stessa penisola iberica, considerandoli, in questo modo, tacitamente scorretti, non normativi né degni di nota.

Le opere didattiche di codificazione metalinguistica possiedono un potere e un’influenza indiscutibili sull’immagine che contribuiscono a costruire circa la società

della lingua meta; per quanto un manuale pretenda di essere obiettivo, nessun'opera può essere sprovvista di valori e opinioni (Castagnani, 2010), fosse anche solo per il motivo di evidenziare alcuni usi e silenziarne altri, e gli esempi linguistici che vengono offerti possono occultare tutta una serie di valori (Ezeiza, 2009). Ai materiali commerciali si associa -in maniera ingiustificata, secondo le parole di Ezeiza (2009) -validità e autorità e si suppone che il modello di lingua offerto rappresenti fedelmente il sistema e la realtà sociale dei parlanti della lingua meta. Omettere varietà linguistiche e usi ampiamente diffusi in certe zone, riprodurre unicamente situazioni comunicativamente e culturalmente collegate allo spagnolo centro-nord peninsulare, relegare a meri incisi o a spiegazioni isolate le realizzazioni diatopiche differenti dalla norma standard e confinare in paragrafi separati le menzioni alla società, gli usi e i costumi ispanoamericani contribuisce a fomentare, volontariamente o no, un'immagine distorta della lingua, a occultare valori che potrebbero non coincidere con quelli che si vogliono fomentare e, addirittura, andare contro ai propositi dichiarati.

Con il secondo obiettivo, pertanto, si vogliono perseguire differenti propositi.

Da un lato, si vuole verificare quale varietà di spagnolo si prende in considerazione nella costruzione dei manuali più diffusi in Italia e in che maniera si affrontano le realizzazioni geografiche differenti rispetto alla norma centro-nord peninsulare. Non si tratta di osservare se i manuali e le grammatiche includono, nelle unità didattiche delle quali si compongono, sezioni dedicate a presentare elementi multiculturali e riferimenti alla società ispanofona e alla sua cultura e ai suoi costumi; esistono, ad oggi, numerosi studi che focalizzano l'attenzione, da un punto di vista sociocritico, sulle componenti culturali, interculturali e socioculturali nelle opere didattiche per stranieri¹⁵². Questi studi si centrano sull'esame del materiale e delle attività inseriti nei manuali espressamente per trattare tematiche interculturali.

Durante gli ultimi decenni, le opere didattiche di lingue straniere sono diventate sempre più significative; con l'intento di presentare gli argomenti linguistici in modo sempre meno "sterile", si prova ad adeguare il più possibile i contenuti e le attività proposte agli interessi dei destinatari, ma anche al mondo reale dell'idioma oggetto di studio. Per queste ragioni, i manuali di ultima generazione vengono concepiti cercando

¹⁵² Si veda, a titolo di esempio, Areizaga (2002; 2003; 2005 y 2009).

di includere e inglobare i riferimenti culturali e sociali della lingua meta all'interno delle spiegazioni linguistiche.

Ciò che ci proponiamo raggiungere con quest'analisi, pertanto, è un approfondimento della parte linguistica delle opere didattiche per verificare se, e in che misura, il lessico proposto e le strutture grammaticali contengono al loro interno la variazione linguistica nel suo componente diatopico o se si costruiscono intorno a un midollo centrale, che sarebbe la norma peninsulare, e le varietà, se compaiono, si presentano come un semplice "ornamento", disconnesso dalla regola principale.

Dall'altro lato, l'analisi si propone di analizzare nel dettaglio il trattamento del contrasto tra il PS e il PC e i riferimenti ai differenti usi delle due forme verbali vigenti nei territori ispanofoni e, in caso di approccio contrastivo, anche nella geografia della L1.

Infine, questo secondo obiettivo vuole raggiungere il proposito di verificare le posizioni e gli atteggiamenti assunti dai docenti nei confronti della norma che regge l'opposizione tra i due preteriti perfetti e le loro attitudini didattiche nella pratica dell'insegnamento degli usi e delle funzioni delle due forme verbali in esame.

Dovuto al fatto che il processo di apprendimento si svolge nel contesto artificiale dell'aula, parallelamente ai contenuti delle opere didattiche, anche gli atteggiamenti linguistici dei docenti influiscono profondamente su ciò che si trasmette agli alunni. Le loro credenze e la loro percezione della lingua straniera oggetto dell'insegnamento (i professori partecipanti all'inchiesta sono tutti nativi italiani) si riflettono concretamente sia nelle spiegazioni offerte in classe, sia nell'uso spontaneo della LS.

Il terzo e ultimo versante, infine, riguarda la didattica, considerata dal punto di vista dell'apprendimento. Per chiudere il circolo del presente studio, si analizzano e si misurano gli effetti degli usi reali dei due preteriti perfetti nella madre lingua, così come l'influenza degli atteggiamenti, le regole e le descrizioni del contrasto PS-PC in spagnolo offerti dai professionisti della didattica, in ciò che è considerato il prodotto finale dell'insegnamento, ovvero, l'interlingua degli studenti.

La struttura della tesi si articola nella seguente maniera. Nel secondo capitolo si definiscono gli aspetti vincolati con la variazione linguistica, sia dell'italiano (2.1) che dello spagnolo (2.2). In questa sezione si mostrano le dimensioni della variazione, con particolare attenzione alla variazione diatopica di entrambe le lingue in analisi. Viene discussa, inoltre, l'accoglienza della variazione linguistica nel campo della didattica

dell'italiano come lingua materna e dello spagnolo come lingua straniera, nel contesto dell'insegnamento formale in Italia (2.3). Si commentano, infine, le caratteristiche dell'interlingua spagnola degli studenti italofoeni e i problemi collegati alla didattica di lingua affini (2.4).

Nel terzo capitolo si offre una revisione dettagliata degli studi esistenti, relativi alle teorie linguistiche che hanno provato a spiegare le differenze tra i due preteriti perfetti (3.1). Si percorre, inoltre, il cammino storico della formazione della forma verbale composta del preterito perfetto e lo sviluppo funzionale dei suoi ambiti di applicazione (3.2). Infine, si illustrano le ricerche che si sono occupate del contrasto PS-PC nella geografia dell'italiano (3.3) e dello spagnolo (3.4).

Il quarto capitolo spiega minuziosamente le differenti metodologie impiegate per poter soddisfare i tre obiettivi proposti. Per l'estrazione dei dati vengono impiegati diversi strumenti: interviste tramite questionari scritti e tabelle di analisi dei manuali e grammatiche.

Per quanto riguarda i primi, si tratta di due questionari formati da quattro parti ciascuno, creati *ad hoc* per perseguire gli obiettivi della ricerca e presentati nel capitolo 4.1.1. Tali questionari sono diretti a due gruppi di informanti: 90 professori italiani di spagnolo in scuole secondarie e 90 studenti di questa lingua straniera. I 180 intervistati si ripartiscono proporzionalmente nelle tre zone geografiche del nord, centro e sud della penisola italiana, secondo i criteri illustrati nel capitolo 4.1.2. L'interpretazione dei risultati ottenuti si effettua attraverso due risorse informatiche: *Microsoft Excel* e *SPSS* versione 26, come spiegato in 4.1.3. Per quanto concerne le tabelle di analisi delle opere didattiche, anche queste sono state create *ad hoc* per lo studio proposto e presentate in 4.2.

Nel quinto capitolo si illustrano i risultati della presente ricerca: si mostrano i dati ottenuti nello studio empirico sul reparto funzionale dei due preteriti perfetti nella lingua italiana e nelle sue varietà diatopiche¹⁵³ (5.1); si espongono i risultati dell'analisi delle attitudini e delle credenze linguistiche dei professionisti della lingua, cercando di spiegare gli influssi della L1 e delle varietà diatopiche dell'italiano, così come l'influenza delle

¹⁵³ Lo studio empirico sulla lingua italiana è stato guidato e supervisionato dal professor Mario Squartini dell'Università di Torino, al quale dirigo i miei più sentiti ringraziamenti.

posizioni assunte dai professori e dagli autori delle opere didattiche nell'impiego delle due forme verbali nella lingua d'apprendimento.

7.2 CONCLUSIONI

La presente ricerca, pertanto, aveva il proposito di far luce su alcuni fenomeni linguistici che intervengono, nei parlanti nativi italiani, nella costruzione dell'interlingua di spagnolo, in relazione al reparto funzionale delle due forme verbali del preterito perfetto.

Per quanto riguarda l'eventuale influsso degli usi del PS e PC nella LM, si è resa necessaria un'analisi empirica sulla distribuzione funzionale dei due preteriti perfetti nelle differenti varietà regionali della lingua italiana. Come si spiega nel secondo capitolo, questo idioma ha sperimentato, negli ultimi 50 anni, una serie di cambiamenti linguistici che ha portato alla stabilizzazione di varietà macroregionali. Tali varietà posseggono inevitabilmente tratti caratteristici dei dialetti primari soggiacenti; mostrano, tuttavia, parallelamente all'accoglienza di elementi diastraticamente e diafasicamente più vicini ai quadranti inferiore e destro dell'architettura della lingua mostrata da Berruto (2012) (fig. 1), l'inclinazione a includere elementi unificatori e la tendenza a sperimentare movimenti centripeti (D'Achille, 2016).

Tra tali movimenti, molti linguisti riconoscono la deriva aoristica della forma composta del preterito perfetto. Questa forma verbale, nella varietà normativa di base fiorentina, veniva impiegata per designare situazioni di aspetto *compiuto* (Bertinetto, 1991) e adesso, nel nuovo standard, invade l'ambito funzionale del preterito perfetto semplice e viene impiegata con frequenza in riferimento a eventi aspettuamente aoristici.

Questo cambiamento è considerato ancora in via di sviluppo, e le differenti varietà macroregionali di italiano si trovano in diversi stadi evolutivi del cammino aoristico del PC.

Lo studio presentato in questa ricerca, i cui risultati sono stati esposti nel capitolo 5.1, ha provato a delineare la situazione sincronica del reparto PS-PC nell'italiano generale e nel dettaglio di tre macroaree geografiche italiane: nord, centro e sud, per constatare sino a che punto è arrivato oggi lo sviluppo della forma composta con funzioni aoristiche.

I risultati ottenuti dal campione dei 180 informanti, appartenenti alle tre aree indicate, mostrano che, rispetto ad altre lingue romanze, come il portoghese, il galiziano e lo

spagnolo, la lingua italiana si trova attualmente in uno stadio piuttosto avanzato nel percorso aoristico: le funzioni del PC, in questa lingua, trascendono i confini delineati dall'aspettualità e la forma composta viene impiegata con caratteristiche temporali, per designare eventi accaduti in un passato recente, ma anche situazioni temporalmente lontane e senza relazione con il momento di enunciazione. L'ampliamento funzionale della forma composta in italiano va addirittura oltre questo limite, invadendo i contesti marcati da specifici tratti testuali e di registro, come le narrazioni, le biografie e i racconti storici.

È stato rilevato che il fenomeno dell'espansione dei valori associati al PC si osserva in tutte e tre le aree geografiche prese in considerazione, tuttavia, con alcune differenze. Se, rispetto alle situazioni di aspetto *compiuto* e agli eventi accaduti nello stesso giorno dell'enunciazione (odierni), in un presente ampliato e nel giorno precedente al momento dell'enunciazione (eventi esterni) esiste un consenso unanime sull'impiego della forma composta del preterito perfetto, nel contesto *aoristico*, sia per quanto riguarda il racconto personale, sia per ciò che concerne i racconti impersonali e di *aoristicità* pura, le tre zone presentano alcune divergenze: come si espone nella tabella 1, la forma composta si utilizza, nelle tre aree geografiche, nei contesti C1 e C2, ovvero, con le caratteristiche aspettuative di eventi continuativi, iterati e risultativi e nei contesti marcati temporalmente come odierni, di presente ampliato ed esterni.

A partire dagli eventi accaduti prima di *ieri*, si nota la prima divergenza: nella zona del nord d'Italia, per riferirsi agli eventi preesternali (contesto C3), si preferisce il PC, mentre la zona centrale e quella meridionale mostrano maggiore esitazione nell'uso di una o dell'altra forma verbale. In C4, contesto individuato dalle caratteristiche testuali del "mondo narrato" weinrichiano, invece, è l'area settentrionale a presentare titubanze e il centro e il sud mostrano una preferenza verso la forma semplice.

	ASPETTO <i>COMPIUTO</i>		ASPETTO AORISTICO		
	SITUAZIONI CONTINUATIVE – RISULTATIVE-ESPERIENZIALI	EVENTI ODIERNI – DI PRESENTE AMPLIATO	EVENTI ESTERNALI	EVENTI PREESTERNALI	AORISTICITÀ PURA
NORD	PC	PC	PC	PC	PC-PS
CENTRO	PC	PC	PC	PC-PS	PS
SUD	PC	PC	PC	PC-PC	PS
	C1	C2	C3	C4	

Tabella 3. Ripartizione delle forme verbali del PS e del PC in italiano secondo i contesti: C1, C2, C3 y C4 per zona

A partire da questi risultati, abbiamo avanzato l'interpretazione della maggior importanza dei fattori di tipo testuale o di registro e della persona grammaticale nei parlanti del nord: tra le risposte di questi informanti, infatti, gli unici contesti in cui la

forma semplice continua ad essere vigente sono quelli in cui sono presenti evidenti tratti testuali di tipo narrativo o storico, in relazione ad ambiti formali o collegati all'uso della terza persona grammaticale. Tra gli informanti del centro e del sud, invece, il PS viene impiegato con frequenza nei contesti del racconto personale con maggior distanza temporale rispetto al momento presente; in queste varietà, pertanto, il criterio più importante per la distinzione tra le due forme verbali sembra essere la distanza temporale.

Abbiamo proposto, inoltre, una ripartizione delle tre aree geografiche in due gruppi: da un lato, la zona settentrionale e, dall'altro, il centro e il sud, per il fatto che, queste ultime, presentano similitudini in quasi tutti i contesti considerati e divergono sensibilmente rispetto alle risposte degli intervistati del nord.

Questa suddivisione ci è servita per avanzare una proposta di classificazione delle varietà di italiano e offrire una comparazione con le subvarietà di spagnolo riconosciute negli studi di Veiga (2014 y 2019) e Azpiazu (2019) (*tablas 2 e 3*), illustrata nella tabella 2, che riportiamo qui.

STADIO	USO DEL PC	CONTESTO	SPAGNOLO	ITALIANO
STADIO 0	/	/	VARIETÀ B1a	
STADIO 1	P1+P2	C1	VARIETÀ B1b	
			VARIETÀ A2	
STADIO 2	P1+P2+P3a	C1+C2	VARIETÀ A1	CENTRO E SUD
			VARIETÀ B2b *	
STADIO 3	P1+P2+P3a+P3b	C1+C2+C3	VARIETÀ B2a	NORD
STADIO 4	P1+P2+P3a+P3b+P4	C1+C2+C3+C4	(francese orale)	

Tabella 4. Stadi del processo de aoristizzazione del PC nelle varietà di spagnolo e di italiano (Valente, 2021b)

L'uso delle due forme verbali nella varietà di italiano del centro e sud, pertanto, è assimilabile alla ripartizione del PS e PC nella subvarietà A1 dello spagnolo, ovvero, la varietà normativa peninsulare, e si avvicina alla subvarietà B2b (varietà popolare della Bolivia), che rappresenta un passo in più rispetto ad A1 nel cammino aoristico del PC. La varietà del nord Italia si colloca uno scalino al di sopra rispetto alla subvarietà B2b dello spagnolo, che rappresenta la varietà linguistica di questo idioma più innovativa nell'uso delle due forme verbali.

I linguisti italiani, come è stato illustrato in 2.1 e in 3.3, hanno cercato di spiegare i movimenti centripeti dei cambiamenti a livello morfosintattico della lingua italiana degli ultimi decenni offrendo diverse spiegazioni: si è parlato, dunque, di semplificazione dei paradigmi; della preferenza per le forme analitiche rispetto alle sintetiche; della tendenza all'ampliamento dei tratti del parlato a tutti i livelli linguistici (D'Achille, 2016); della

tipizzazione verso tipi linguistici più diffusi (Grandi, 2019) e dell'abbandono, nell'italiano generale, della base fiorentina e dell'avvicinamento alle varietà del nord d'Italia (Telmon, 2000).

Nel fenomeno della deriva aoristica del PC delineato nella presente ricerca si inseriscono tutti i tratti morfosintattici riconosciuti nell'italiano neostrandard anteriormente descritti. Per quanto riguarda l'avvicinamento alle varietà settentrionali, risulta importante effettuare un paragone con i risultati offerti da Bertinetto e Squartini (1996) e riassunti in 3.3.

Se si comparano i risultati presentati nel loro studio, si nota che le percentuali generali di PS e PC nei contesti *compiuto* e *aoristico*¹⁵⁴ sono simili a quelli ottenuti nella nostra ricerca, sia nel questionario A che nel questionario B.

Un lieve differenza si può constatare nella scomposizione dei dati per zona geografica di provenienza; nella categoria *aoristica* degli intervistati del sud –noi abbiamo incluso, nella percentuale, anche la zona della Sicilia, che i due studiosi italiani considerano separatamente rispetto al resto dell'area meridionale– si può notare che, nello studio del 1996, la percentuale di forme composte impiegate dagli informanti (sud: 23,5%; Sicilia: 44,5%; media: 34%) è inferiore rispetto alla percentuale di PC utilizzata dai nostri intervistati del sud (professori: 53%; alunni: 34%; media: 43,5%).

Anche se i due campioni possiedono una grandezza e delle caratteristiche sociolinguistiche differenti e, pertanto, non è possibile trarre conclusioni sistematiche al rispetto, i risultati non possono essere lasciati inosservati e il possibile aumento della frequenza di uso del PC da parte degli utenti del sud Italia negli ultimi 25 anni costituisce un'ipotesi interessante, soprattutto in relazione allo spostamento del baricentro geolinguistico dell'italiano attuale verso la varietà macroregionale dell'italiano settentrionale.

Nonostante non faccia parte degli obiettivi della presente tesi, con i dati a nostra disposizione abbiamo effettuato un'ulteriore analisi, relativa all'uso delle due forme verbali e l'età degli informanti, ottenendo il risultato statisticamente significativo della concomitanza dell'aumento dell'uso del PS e l'aumento del numero di anni degli intervistati.

¹⁵⁴ Nonostante siano formati da enunciati differenti rispetto a quelli considerati nel nostro studio, le situazioni presentate dai due autori sono facilmente comparabili a quelle contenute nei due questionari A e B ed anche le tecniche di estrazione dei dati (prove di evocazione) sono paragonabili.

Alla luce di queste considerazioni è legittimo domandarsi se, nella lingua italiana, l'espansione funzionale del PC provocherà un giorno la scomparsa della forma semplice nell'uso di tutte le varietà geografiche e se, pertanto, in questa lingua, come in un circolo diacronico, si tornerà a disporre di una sola forma verbale, come succedeva in latino (in questo caso, però, con l'uso esclusivo della forma composta), per designare qualsiasi tipo di situazione passata, sia aoristica che perfetta.

Nell'interlingua degli alunni di spagnolo intervistati sono state osservate alcune interferenze della LM rispetto all'uso delle due forme verbali.

Gli informanti dell'area settentrionale hanno impiegato, in spagnolo, una percentuale maggiore di forme composte in ambedue le categorie considerate. I calcoli statistici hanno dimostrato che le risposte presentano dipendenza tra le variabili del conteggio totale di PS nei 16 enunciati in spagnolo e la zona di provenienza degli alunni. La correlazione bivariata, tuttavia, non ha apportato risultati significativi: ciò perché, anche se l'uso maggiore del PC si riscontra tra gli studenti del nord, questa forma verbale non aumenta con il progressivo avvicinamento alla zona del sud, dato che gli informanti dell'area meridionale hanno utilizzato, in alcune occasioni, una percentuale di preteriti perfetti composti maggiore rispetto a quelli del centro.

I risultati offerti dagli alunni dimostrano che, nella lingua spagnola, la categoria in cui vi è più incertezza è quella di aspetto *compiuto*, contrariamente a quanto accade nella lingua italiana.

Nonostante ciò, quattro enunciati aoristici, analizzati singolarmente, hanno dimostrato una significatività statistica, sia nella relazione di dipendenza tra il numero di PS e la zona di provenienza, sia rispetto alla correlazione bivariata tra la frequenza di uso della forma semplice e il valore attribuito all'area geografica. Queste situazioni aoristiche sono il racconto impersonale con rilevanza presente, il racconto in prima persona con maggior distanza temporale (*en 2005*), il racconto in prima persona con minor distanza temporale (*hace seis meses*) e l'evento iterato in un lasso di tempo concluso. L'ambito aoristico, come abbiamo segnalato, è la categoria dove, nella parte in italiano, le differenze regionali tra nord, da un lato, e centro e sud, dall'altro, sono risultate più evidenti, e la zona di provenienza si è rivelata cruciale anche nella scelta del PS o PC nella lingua spagnola.

Sulla base di queste considerazioni possiamo affermare che, i risultati illustrati in 5.1 sul reparto diatopico del contrasto PS-PC nella lingua italiana e in 5.3.1 sull'uso del PS e PC nella IL degli alunni italofofoni di spagnolo, dimostrano l'influenza, nella lingua di apprendimento, dell'uso delle due forme verbali del preterito perfetto nelle varietà regionali della LM.

In secondo luogo, si pretendeva di verificare l'influsso delle regole sull'uso delle due forme verbali in spagnolo, trasmesse dai professori e dalle spiegazioni ed esempi offerti nelle opere didattiche adottate in classe.

Abbiamo osservato che la varietà linguistica su cui si appoggiano i sette manuali e le tre grammatiche analizzate è rappresentata principalmente dalla varietà peninsulare, sia per quanto riguarda il lessico che le strutture morfosintattiche.

Il reparto funzionale delle forme verbali del preterito perfetto offerto nelle opere si basa sull'uso tipico della subvarietà A1. Le tre grammatiche mostrano, inoltre, alcune spiegazioni ad esempi di uso della subvarietà A2 (varietà normativa americana e canaria).

Questa tendenza si presenta anche tra i docenti che, nelle risposte agli enunciati in spagnolo, mostrano l'inclinazione verso una ripartizione delle due forme verbali secondo la norma vigente nell'area peninsulare, impiegando senza troppe esitazioni la forma semplice nel contesto *aoristico* e, con un'incertezza leggermente maggiore, la forma composta nell'ambito dell'aspetto *compiuto*.

Possiamo, pertanto, riassumere la tendenza nell'uso del PS e PC nella lingua spagnola dei docenti constatando che la maggior parte dei essi ha impiegato le due forme verbali secondo il reparto più frequente nella penisola iberica (subvariedad A1) e alcuni informanti hanno seguito la ripartizione dei due preteriti perfetti in base all'uso della subvarietà A2.

Nella IL degli studenti si osserva un consenso unanime nel momento di impiegare la forma semplice in contesto *aoristico*, dove le occorrenze di PC son molto scarse, e una maggior oscillazione nell'uso delle due forme verbali negli enunciati di aspetto *compiuto*. Questo comportamento riflette le spiegazioni, gli esempi e le posizioni dei docenti e degli autori dei manuali e grammatiche; si può, pertanto, concludere che, nella nostra analisi dell'interlingua degli alunni italiani di spagnolo, per ciò che concerne il reparto PS-PC, sono stati osservati numerosi ambiti di influsso delle regole normative trasmesse in classe.

La domanda che sorge alla luce di questi risultati si riferisce agli ultimi usi del PS e PC sopra descritti, ovvero, l'impiego della forma semplice in contesti di aspetto *compiuto*

e di passato recente: si tratta dell'accoglienza e dell'interiorizzazione del fatto che, nel mondo ispanofono, esiste questo uso ed è vigente nei territori descritti come A2 o, trattandosi di un uso divergente rispetto alla LM, si tende al fenomeno dell'ipercorrezione e si impiega, dunque, il PS con maggior frequenza?

Sulla base dei dati ottenuti nella presente ricerca abbiamo risposto ai tre obiettivi principali delineati al principio della tesi; i risultati, tuttavia, hanno portato al sorgere di nuovi interrogativi e hanno aperto un ventaglio di possibili ricerche future. Per quanto riguarda il reparto diatopico delle forme semplice e composta del preterito perfetto nella lingua italiana, la questione sollecita futuri studi sincronici per verificare gli eventuali sviluppi funzionali della forma composta e la possibile riduzione della sfera di azione della forma semplice. Le domande aperte del questionario B, inoltre, offrono la possibilità di svolgere ulteriori analisi, relative all'uso del PS e PC e le caratteristiche azionali dei verbi spontaneamente impiegati dagli alunni nelle loro risposte. Per ciò che concerne il reparto PS-PC nell'interlingua degli alunni, rimane aperta la possibilità di eventuali fenomeni di ipercorrezione nell'uso del PS in situazioni di aspetto *compiuto* e di passato recente.

Nella nostra ricerca, come abbiamo spiegato in 4.1.2, essere nativi italiani costituiva uno dei requisiti imprescindibili per la partecipazione al questionario B; sarebbe, tuttavia, particolarmente interessante, considerato il contesto sociale in cui si è svolto lo studio empirico, poter analizzare l'uso dei due preteriti perfetti in alunni di spagnolo in scuole secondarie italiane provenienti da famiglie ispanoamericane e verificare la ripercussione, nell'uso del PS e del PC nella loro lingua materna/lingua di studio, delle regole e delle spiegazioni trasmesse in classe dai professori italiani e il trattamento degli usi che differiscono dalla varietà A1 da parte dei docenti.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accademia della Crusca (1612). *Vocabolario degli Accademici della Crusca. I edizione*. Firenze: Accademia della Crusca. Versión electrónica (2001) <http://vocabolario.sns.it/html/index.html>.
- Adorno, C.; Cattana, A. (2008). *Linguistica acquisizionale; analisi delle interlingue; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione*. Fascículos cursoUSR Lombardia.
- Alarcos, E. L. (1947). Perfecto simple y compuesto en español. *Revista de Filología Española* 31, págs. 108-139.
- Alarcos, E. L. (1994). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Albrecht, J. (1986). 'Substandard' und 'Subnorm'. Die nicht-exemplarischen Ausprägungen der 'Historischen Sprache' aus vari-etätenlinguistischer Sicht. Holtus, G., Radtke, E., *Sprachlicher Substandard*. Tübingen: Niemeyer, págs. 65-88.
- Aljandali, A. (2016). *Quantitative Analysis and IBM® SPSS® Statistics. A guide for Business and Finance*. Cham: Springer International Publishing.
- Almela Pérez, R. (1992). Otro precedente de "Mundo comentado y mundo narrado". *Anuario de estudios filológicos* 15, págs. 7-10.
- Alonso, A. (1943). *Castellano, español, idioma nacional*. Buenos Aires: Losada.
- Alonso Pascua, B. (2021). Variación lingüística y áreas de transición: sobre *canté* y *he cantado* en el castellano del dominio leonés. Quijada Van den Berghe, C., Gómez Asencio, J. (dirs.), *Los pretéritos perfectos simple y compuesto en español peninsular y en otras lenguas románicas*. Madrid: Arco/Libros, págs. 15-42.
- Álvarez Garriga, D.; Speranza, A. (2012). La incidencia de la variación gramatical en a enseñanza de lenguas. *IV Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, La Plata, Argentina. Experiencias, Desarrollos, Propuestas*. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2731/ev.2731.pdf
- Amaral, P.; Howe, C. (2009) Detours along the Perfect Path. Colina, S., Olarrea, A., Carvalho, A. M. (eds.), *Romance Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, págs. 387-404.
- Amores Sierra, T. (2021). Reflexión sobre el uso y la valoración del PPC en secundaria: el caso del instituto *Claudio Sánchez Albornoz* de León. Quijada Van den Berghe, C., Gómez Asencio, J. (dirs.), *Los pretéritos perfectos simple y compuesto en español peninsular y en otras lenguas románicas*. Madrid: Arco/Libros, págs. 43-70.
- Andión Herrero, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA Estudios de lingüística*, págs. 1-13

- Antonelli, G. (2011). *Lingua*. Afribo, A., Zinato, E., *Modernità Italiana. Cultura, lingua e letteratura dagli anni Settanta a oggi*. Roma: Carocci, págs. 15-52.
- Ariza Herrera, E.; Molina Morales, G.; Nieto Martín, G. V. (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Latinoamérica: el caso de «*Aula América I*». *Forma y Función*, 32(1), págs. 101-123.
- Azpiazu Torres, S. (2012). Pretérito perfecto en el habla de Salamanca. Problemas metodológicos de las clasificaciones a la luz de una Lingüística de la Facticidad. *Revista Española de Lingüística* 42(1), págs. 5-33.
- Azpiazu Torres, S. (2017a). Actitudes lingüísticas de los hablantes gallegos de español frente a la oposición Pretérito Perfecto Compuesto (PPC) / Pretérito Perfecto Simple (PPS). *Linred: Lingüística en la red*, 15.
- Azpiazu Torres, S. (2017b). El sistema PS/PC en francés y español del s. XVII. Estudio contrastivo a partir de la traducción del *Quijote* de César Oudin. *Orillas*, 6, págs. 527-551.
- Azpiazu Torres, S. (2019). *La composicionalidad temporal del perfecto compuesto en español. Estudio sincrónico y dialectal*. Berlin: De Gruyter.
- Azpiazu Torres, S.; Kempas, I. (2017). Acerca del uso prehodiernal del pretérito perfecto compuesto resultativo en español. *Zeitschrift für romanische Philologie* 133(3), págs. 1-19
- Azpiazu Torres, S.; Quijada Van den Berghe, C. (2016). El trabajo de Alarcos sobre los perfectos simple y compuesto en español como hito gramaticográfico: antecedentes y proyección. Calero Vaquero, M. L., Haßler, G. (eds.), *La historiografía de la lingüística y la memoria de la lingüística moderna*. Münster: Nodus Publikationen, págs. 17–32.
- Bailini, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milano: LED.
- Bataller Catalá, A. (2015). Habla, norma y enseñanza de la gramática en las comarcas valencianas de habla castellana. García Folgado, M. J., Sinner, C. (eds.), *Lingüísticas y cuestiones gramaticales en la didáctica de las lenguas iberorrománicas*. Stuttgart: Ibidem-Verlag, págs. 33-51.
- Beaven Tita; Garrido, Cecilia (2000). El español tuyo, el mío, el de aquel... ¿Cuál para nuestros estudiantes? Martín Zorraquino, M^a. A. (ed.): *Actas XI congreso ASELE*, Zaragoza: Ediciones Universidad de Zaragoza, págs. 181-190.
- Bello, A. (1988 [1847]). *La Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Santiago de Chile: Imprenta del Progreso. Reedición de Ramón Trujillo. Madrid: Arco/Libros.
- Benincà, P.; Ferraboschi, G.; Gaspari, G.; Vanelli, L. (1972). Italiano standard o italiano scolastico?. *Dal dialetto alla lingua. Atti del IX Convegno per gli Studi Dialettali Italiani*.

- Consiglio Nazionale delle Ricerche. Centro di Studio per la Dialettologia Italiana. Pisa: Pacini Editore, págs. 19-40.
- Bentivoglio, P.; Sedano, M. (1992). El español hablado en Venezuela. Hernández Alonso, C. (coord.), *Historia y presente del español de América*. Valladolid, Junta de Castilla y León: Pabecal, págs. 775-802
- Benveniste, E. (1959). Les relations de temps dans le verbe français. *Bulletin de la Société de linguistique de Paris* 54, págs. 69-82.
- Bermejo Calleja, F. (2021). El pretérito perfecto compuesto en las gramáticas pedagógicas de ELE utilizadas en Italia. Quijada Van den Berghe, C., Gómez Asencio, J. (dirs.), *Los pretéritos perfectos simple y compuesto en español peninsular y en otras lenguas románicas*. Madrid: Arco/Libros, págs. 269-306.
- Berretta, M. (1992). Sul sistema di tempo, aspetto e modo nell'italiano contemporaneo. Moretti, B., Petrini, D., Bianconi, S., (eds.), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo. Actas XXV Congresso SLI*. Roma: Bulzoni, págs. 135-153.
- Berruto, G. (2012 [1987]). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci Editore.
- Berruto, G. (2000). Le varietà del repertorio. Sobrero, A., *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Bari: Laterza, págs. 3-36.
- Berschin, H. (1975). A propósito de la teoría de los tiempos verbales. Perfecto simple y perfecto compuesto en el español peninsular y colombiano. *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo* XXX (3), págs. 539-556.
- Bertinetto, P. M. (1991). Il verbo. Renzi, L., Salvi, G. (dirs.), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*. Bologna: Il Mulino, págs. 13-161.
- Bertinetto, P. M. (1997). *Il dominio tempo-aspetto. Demarcazioni, intersezioni, contrasti*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bertinetto, P. M.; Squartini, M. (1996). La distribuzione del Perfetto Semplice e del Perfetto Composto nelle diverse varietà dell'italiano. *Romance Philology* XLIX (4), págs. 383-419.
- Bertinetto, P. M.; Squartini, M. (2016). Tense and aspect. *The Oxford Guide to the Romance Languages*. Oxford: Oxford University Press, págs. 939-953.
- Bravo García, Eva (2004). La variedad americana en la enseñanza del español como L2. ASELE. Castillo Carballo, M. A., Cruz Moya, O., García Platero, J. M., Mora Gutiérrez, J. P. (coords.), *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Sevilla: Ediciones Universidad de Sevilla, págs. 193-198.

- Bravo García, E. (2008). *El español internacional. Conceptos, contextos y aplicaciones*. Madrid: Arco/Libros.
- Britain, D. (2013 [2009]). Dialectology. Malmkjær, K. (ed.), *The Routledge Linguistic Encyclopedia* [tercera edición]. London, New York: Routledge, págs. 127-133.
- Bull, W. E. (1968). *Time, tense and the verb. A study of theoretical and applied linguistics, with particular attention to Spanish*. California: California University Press.
- Bustos Gisbert, J. M. (2018). Enseñanza-aprendizaje del componente gramatical. Martínez-Atiienza, M., Zamorano Aguilar, A. (coords.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. II. Enseñanza-aprendizaje de los componentes lingüísticos*. Madrid: En Clave ELE, págs. 43-72.
- Bustos G., José M. (2021). El pretérito perfecto compuesto en las gramáticas pedagógicas del español como lengua extranjera. Quijada Van den Berghe, C., Gómez Asencio, J. (dirs.), *Los pretéritos perfectos simple y compuesto en español peninsular y en otras lenguas románicas*. Madrid: Arco/Libros, págs. 307-342.
- Bybee, J.; Pagliuca, W. (1985). Cross-linguistic comparison and the development of grammatical meaning. Fisiak, J. (ed.), *Historical Semantics - Historical Word-Formation*. Berlin/Boston: Mouton/De Gruyter, págs. 59-83.
- Bybee, J.; Perkins, R.; Pagliuca, W. (1994). *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect and Modality in the Languages of the World*. Chicago: Chicago University Press.
- Cagnazzi, A. R. (2005). Analisi di fenomeni grammaticali in elaborati scolastici del triennio delle superiori. *Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Milano*, LVIII(I), págs. 269-302.
- Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milano: Guerini Scientifica.
- Calvi, M. V. (2003). Lingüística contrastiva de español e italiano. *Mots Palabras Words*, 4, págs. 17-34.
- Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *RedELE* 1.
- Calvi, M. V. (2016). Spagnolo e italiano nelle seconde generazioni di migranti ispanofoni in Italia. *Quaderns d'Italia* 21, págs. 45-62.
- Campoy Aranda, T. J.; Gomes Araújo, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Pantoja Vallejo, A., *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*, Madrid: EOS, págs. 273-300.
- Camus Bergareche, B. (2008). El perfecto compuesto (y otros tiempos compuestos) en las lenguas románicas: formas y valores. Carrasco Gutiérrez, Á. (ed.), *Tiempos compuestos y formas verbales complejas*. Madrid: Lingüística Iberoamericana, págs. 65-99.

- Castagnani, T. (2010). La representación de Hispanoamérica en dos manuales de ELE de nivel avanzado. *Biblioteca virtual redELE* 11.
- Cebrián, J. L. (2001). El español y la sociedad de la información. *II Congreso Internacional de la Lengua*, Valladolid <https://congresosdelalengua.es/valladolid/>
- Cebrián, J. L. (2004). El español, lengua internacional. *III Congreso Internacional de la Lengua Española*, Rosario. <https://congresosdelalengua.es/rosario/>
- Centineo, G. (1991). Tense switching in Italian: the alternation between passato prossimo and passato remote in oral narratives. Fleischman, S., Waugh, L. (eds.), *Discourse-Pragmatics and the verb. The evidence from Romance*. London/New York: Routledge, págs. 55-85.
- Cerda Gutiérrez, H. (1993). *Los elementos de la investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Santa Fe de Bogotá: El Búho.
- Chiquito, A. B.; Quesada Pacheco, M. Á. (2014). Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes. *Bergen Language and Linguistic Studies* 5.
- Colombo, A. (1989). Scorretto, ma non semplice. Raffaele S. (dir.), *Italiano & Oltre* 4(89), págs. 158-161.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruxelles <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-es>
- Company Company, C. (2005). La formación de las lenguas romances. González, A., Miaja de la Peña, M.T. (eds.), *Introducción a la cultura medieval*. Universidad Autónoma de México, págs. 111-123.
- Comrie, B. (1976). *Aspect. An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Strasbourg/Madrid. www.cvc.cervantes.es/obref/marco
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1983). *Introducción a la lingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Coseriu, E. (1986). G. I. Ascoli. Attualità del suo pensiero a 150 dalla nascita. *Incontri Culturali Mitteleuropei XIII*. Firenze: Licos, págs. 21-36.

- Coseriu, E. (1988). *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico*. Madrid: Gredos.
- Costa, C. (1993). *Grammatica genovese*. Rapallo: Edizioni Tigullio Bacherontius.
- Coveri, L.; Benucci, A.; Diadori, P. (1998). *Le varietà dell'italiano*. Roma: Bonacci Editore.
- D'Achille, P. (2016). Architettura dell'italiano di oggi e linee di tendenza. Lubello, S. (dir.), *Manuale di Linguistica Italiana*, Berlin/Boston: Mouton De Gruyter.
- Dahl, Ö. (1985). *Tense and Aspect System*. Oxford: Blackwell.
- De Acosta, D. (2006). *<Have + Perfect Participle> in Romance and English: Synchrony and Diachrony*. Tesis doctoral. Cornell University.
- De Hériz, A. L. (2012). Sobre la oportunidad de adoptar la nomenclatura de los tiempos verbales de Bello en la didáctica del español a itálofonos. Lombardini, H. E., Pérez Vázquez M. E. (coords.), *Núcelos. Estudio sobre el verbo en español e italiano*. Bern: Peter Lang, págs. 247-261.
- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Bari: Laterza.
- De Mulder, Walter; Lamiroy, Béatrice (2012). Gradualness of grammaticalization in Romance. The position of French, Spanish and Italian. Davidse, K., Breban, R., Brems, L., Mortelmans, T. (eds), *Grammaticalization and Language Change: New Reflections*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, págs. 199-226.
- Decreto del Presidente della Repubblica del 14 giugno del 1955, n. 503. *Programmi Ermini. Programmi didattici per la scuola primaria*.
- Decreto Ministeriale del 9 febbraio del 1979. *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*.
- Decreto del Presidente della Repubblica del 12 febbraio del 1985 n° 104. *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*.
- Delgado Fernández, R. (2012). Acá tú es vos. *Biblioteca virtual redELE 13* <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94254/00820093006661.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- DeMello, G. (1994). Pretérito compuesto para indicar acción con límite en el pasado: «Ayer he visto a Juan». *Boletín de la Real Academia Española* 74, págs. 611-633.
- Demonte Barreto, V. (2001). El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática. *II Congreso Internacional de la Lengua*, Valladolid. <https://congresosdelalengua.es/valladolid/>
- Devoto, G. (1951). *I fondamenti della storia linguistica*. Firenze: Sansoni.

- Espejel, O. (2018). *Español de aquí, español de allá, ¿cuál llevo a la clase?*. Webinar del editorial Difusión del 18 de abril de 2018.
- Ezeiza Ramos, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. Suplementos *MarcoELE* 9.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Flórez Márquez, Ó. A. (2000). ¿Qué español enseñar? O ¿cómo y cuándo “enseñar” los diversos registros o hablas del castellano?. Martín Zorraquino, M^a. A. (ed.): *Actas XI congreso ASELE*, Zaragoza: Ediciones Universidad de Zaragoza, págs. 311-316.
- Flórez, L. (1963). El español hablado en Colombia y su Atlas lingüístico. *Thesaurus XXIII* (2), págs. 268-356.
- Fournier, J-M.; Quijada Van den Berghe, C. (2017). La descripción de los pretéritos perfectos en las gramáticas españolas del foco francés (1596-1800). *Orillas* 6, págs. 695-726.
- Gambarara, D. (1994). Il passato remoto nell'italiano parlato. De Mauro, T., *Come parlano gli italiani*, Milano: La Nuova Italia, págs. 183-194.
- García Fernández, E. (2010). El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/ELE. *RedELE*, 11.
- García Fernández, L. (1995). La interpretación temporal de los tiempos compuestos. *Verba* 22, págs. 363-396.
- García Fernández, L. (2000). *La gramática de los complementos temporales*, Madrid: Visor/Libros.
- García Fernández, L. (2004). Aspecto y estructura subeventiva en las formas compuestas del verbo. *Cuadernos de Lingüística*, Instituto Universitario Ortega y Gasset, págs. 43-59.
- García Tesoro, A. I.; Son Jang, J. (2018). El pretérito perfecto compuesto en el español andino peruano: usos innovadores y extensión a contextos de aoristo. *Forma y Función* 31 (1), págs. 93-123.
- GISCEL [Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica] (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. <https://giscel.it/dieci-tesi-per-educacione-linguistica-democratica/>
- Gómez A., José; Quijada Van den Berghe, C. (2021). *Historiografía y gramaticalización de los pretéritos perfectos simple y compuesto en las tradiciones hispánicas*. Madrid: Visor/Libros.

- Granata, M. E.; Merlo, J-O. (2020). Diatopia, competencias pasivas e didáctica de la L2: reflexiones teóricas e propuesta de descriptores. Los casos de lo español (ELE) e de lo francés (FLE). *Lingua e Linguaggi* 39, págs. 157-178.
- Grandi, N. (2019). Che tipo, l'italiano neostandard!. Moretti, B., Kunz, A., Natale, S., Krakenberger, E. (eds.), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate. Actas LIII Congresso SLI*. Milano: Officinaventuno, págs. 59-74.
- Grassi, C.; Sobrero, A.; Telmon, T. (2003). *Introduzione alla dialettologia italiana*. Bari: Laterza.
- Greco, S. (2006). *Lenguas Afines. RedELE* 6.
- Gutiérrez Araus, María de la Luz (2001). Caracterización de las funciones del pretérito perfecto en el español de América. *II Congreso Internacional de la Lengua Española*, Valladolid. <https://congresosdelalengua.es/valladolid/>
- Hancock, B.; Ockleford, E.; Windridge, K. (2007). *An Introduction to Qualitative Research*. Leicestershire: The NIHR RDS EM/YH.
- Harris, M. (1982). The 'Past Simple' and the 'Present Perfect' in Romance. Nigel, V., Harris, M. (eds), *Studies in the Romance Verb*. London: Croom Helm, págs. 42-70.
- Haspelmath, M. (1998). Does Grammaticalization Need Reanalysis? *Studies in Language* 22, págs. 315-351.
- Haßler, G. (2018). La explicación ideológica del uso del pretérito perfecto compuesto y la realidad lingüística. Strosetzki, C. (ed.), *Aspectos actuales del hispanismo mundial. Literatura-Cultura-Lengua* 2. Berlin: De Gruyter, págs. 522-535.
- Heine, B. (1993). *Auxiliaries. Cognitive Forces and Grammaticalization*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Heine, B.; Reh, M. (1984). *Grammaticalization and reanalysis in African languages*. Hamburg: Helm Buske Verlag.
- Heine, B.; Claudi, U.; Hünnemeyer, F. (1991a). *Grammaticalization. A Conceptual Framework*. Chicago/London: Chicago University Press.
- Heine, B.; Claudi, U.; Hünnemeyer, F. (1991b). From cognition to grammar: Evidence from African languages. Traugott, E., Heine, B. (eds), *Approaches to grammaticalization*. Vol. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, págs. 149-187.
- Hernández Alonso, César (2001). ¿Qué norma enseñar? *II Congreso Internacional de la Lengua Española*, Valladolid <https://congresosdelalengua.es/valladolid/>
- Herrera Santana, J.; Medina López, J. (1991). Perfecto simple / perfecto compuesto: análisis sociolingüístico. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna* 10, págs. 227-239.

- Hopper, P. (1991). On Some Principle of Grammaticalization. Traugott, E., Heine, B. (eds), *Approaches to grammaticalization*. Vol. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, págs. 17-35.
- Iglesias, E. (2007). *El español, instrumento de integración iberoamericana*. IV Congreso Internacional de la Lengua española, Cartagena <https://congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva-Edelsa.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- Kabatek, J. (1997). Dime cómo hablas y te diré quién eres. Mezclas de lenguas y posicionamiento social. *Revista de antropología social* 6, págs. 215-236.
- Kempas, I. (2005). Sobre el uso del pretérito indefinido y del pretérito perfecto en el español peninsular en acciones producidas durante el día del habla. *Revista Española De Lingüística* 35(2), págs. 523-550.
- Kempas, I. (2006). *Estudio sobre el uso del pretérito perfecto prehodiermal en el español peninsular y en comparación con la variedad del español argentino hablada en Santiago del Estero*. Tesis doctoral. Universidad de Helsinki.
- Kempas, I. (2008). La elección de los tiempos verbales aorísticos en contextos hodiernales: sinopsis de datos empíricos recogidos en la España peninsular. Olza Moreno, I., Casado Velarde, M., González, Ruiz, R. (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona: Universidad de Navarra, págs. 397-408.
- Klein, W. (1992). The Present Perfect Puzzle. *Language* 68, págs. 525-552.
- Klein, W. (2008). Time in Language, Language in Time. Indefrey, P., Gullberg, M. (eds.), *Time to Speak: Cognitive and Neural Prerequisites for Time in Language*. Language Learning Research Club, University of Michigan: Wiley-Blackwell, págs. 1-12.
- Kramsch, C. (2007). Re-reading Robert Lado, 1957, Linguistics across Cultures. Applied linguistics for language teachers. *International Journal of Applied Linguistics* 17, págs. 241-247.
- Kuryłowicz, J. (1965). The Evolution of Grammatical Categories. *Diogenes* 13, págs. 55-71.
- La Fauci, N. (2005). Il fattore habeo. Prolegomeni a una nuova considerazione delle genesi del perfetto e del futuro romanzi, Sándor K., Mondin, L., Salvi, G. (eds.), *Latin et langues romanes, Études de linguistique offertes à József Herman à l'occasion de son 80ème anniversaire*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, pág. 441-451.

- La Fauci, N. (2006). Dinamiche sistematiche: perifrasi perfettive e futuro sintetico dal latino al romanzo. Oniga, R., Zennaro, L., *Atti della giornata di linguistica latina*, Venezia, 7 maggio 2004. Venezia: Cafoscarina, págs. 101-131.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lamiroy, B.; Pineda, A. (2018). Grammaticalization across Romance Languages and the Pace of Language Change. The Position of Catalan. *Linguisticæ Investigationes* 40/2, págs. 304-331.
- Lavinio, C. (2018). Educazione linguistica e italiani regionali. Gensini, S., Piemontese, M. E., Solimine, G. (eds.), *Tullio De Mauro. Un intellettuale italiano*. Roma: Università Editrice Sapienza, págs. 115-126.
- Lavinio, C. (2019a). Dimensione della variazione: la regionalità dell'italiano. Moretti, B., Kunz, A., Natale, S., Krakenberger, E. (eds.), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate. Actas LII Congresso SLI*. Milano: Officinaventuno, págs. 401-416.
- Lavinio, C. (2019b). Aspetti grammaticali dell'italiano di Sardegna. *Studi di grammatica italiana* vol. XXXVI, págs. 201-234.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.
- Lepschy, A. L.; Lepschy, G. (1988). *Italian Language Today*. London/New York: Routledge.
- Lepschy, A. L.; Lepschy, G. (1992). I tempi del passato. *Linguistica* 32(2), págs. 75-88.
- Lewandowski, T. (1982). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra. Traducción de García Denche, M. L., Bernárdez, E., *Linguistisches Wörterbuch*, Quelle & Meyer.
- Licata, D.; Pittau, F. (2010). Immigrazione in Italia, dinamiche internazionali e latinoamericane. F. Lazzari (ed.), *Migranti di ieri e di oggi. Quaderni del Csal* – 1, n. 3, Centro Studi per l'America Latina, págs. 26-40.
- Lichtenberk, F. (1991). On the Gradualness of Grammaticalization. Traugott, E., Heine, B. (eds), *Approaches to grammaticalization*. Vol. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, págs. 37-80.
- Lope Blanch, J. M. (1961). Sobre el uso del pretérito en el español de México. en *Studia Philologica: Homenaje a Dámaso Alonso II*. Madrid: Gredos, págs. 373-385.
- Lope, Blanch, J. M. (1987). El concepto de *prestigio* y la norma lingüística del español. Álvarez Méndez, J. L. (ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: AKAL Universitaria, págs. 393-405.

- Lope Blanch, J. M. (2001). La norma lingüística hispánica. *II Congreso Internacional de la Lengua*, Valladolid. <https://congresosdelengua.es/valladolid/>
- López García, Á. (2007). *El boom de la lengua española. Análisis ideológico de un proceso expansivo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López Morales, H. (2004). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Loporcaro, M. (2009). *Profilo linguistico dei dialetti italiani*. Roma/Bari: Laterza
- Loporcaro, M. (2010). Ascoli, Salvioni, Merlo. Accademia Nazionale dei Lincei. *Convegno nel centenario della morte di Graziadio Isaia Ascoli*. Roma: Scienze e lettere editore commerciale, págs.181-201.
- Loporcaro, M. (2015). Perfective auxiliiation with reflexives in Medieval Romance: syntactic vs. semantic gradients. Rolf, K., Rosemeyer, M. (eds.) *Auxiliary Selection Revisited: Gradience and Gradualness*. Berlin/Boston: Mouton De Gruyter, págs. 43-77.
- Loporcaro, M. (2016). L'Italia dialettale. Lubello, S., *Manuale di Linguistica Italiana*. Berlin/Boston: Mouton De Gruyter, págs. 275-300.
- Lubello, S. (2016). *Manuale di linguistica italiana*. Berlin/Boston: Mouton De Gruyter.
- MacInnes, J. (2017). *An Introduction to Secondary Data Analysis with IBM SPSS Statistics*. Los Angeles/London/New Deli: SAGE.
- Martínez Álvarez, J. (1996). Las hablas asturianas. Alvar, M. (dir.), *Manual de dialectología hispánica. El Español de España*. Barcelona: Ariel, págs. 119-133.
- Martínez-Atienza, M^a (2008). Dos formas de oposición en el ámbito románico entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple. Carrasco, Á. (ed.), *Tiempos compuestos y formas verbales complejas*. Madrid: Lingüística Iberoamericana, págs. 203-229.
- Martínez-Atienza, M^a (2011). Criterios que inciden en la oposición de las formas «canté» / «he cantado» en el ámbito románico, *LinRed. Lingüística en la Red* 9.
- Martínez-Atienza, M. (2012). Presente y perfectos compuestos. Sus significados aspectuales. Lombardini H. E., Pérez Vázquez M. E. (eds.), *Núcleos*. Bern: Peter Lang, págs. 343-360.
- Martínez-Atienza, M^a (2013). Formas verbales en contraste en italiano y en español: similitudes, diferencias y explicación. *Revista electrónica de lingüística aplicada* 11, págs. 69-86.
- Martínez-Atienza, M^a (2017). Gramáticas de español para itálofonos de la segunda mitad del siglo XX: análisis del verbo. *Skopos* 8, págs. 113-126.

- Matus Olivier, A. (2010). América en la lengua española: de la independencia a la interdependencia. V Congreso Internacional de la Lengua Española *América en la Lengua Española*, Valparaíso. <https://congresosdelalengua.es/valparaiso/>
- McCoard, R. W. (1978). *The English Perfect: Tense-Choice and Pragmatic Inferences*. Amsterdam: North-Holland.
- Meillet, A. (1912). L'évolution des formes grammaticales. Meillet, A., *Linguistique historique et linguistique général* 1. Paris: Champion, págs. 130-148.
- Meza Morales, J. (2015). La Asociación de Academias de la Lengua Española y la legitimación internacional de la lengua panhispánica. *Selección de memorias de alumnos del Master en Diplomacia y Relaciones Internacionales. 2013-2014*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, págs. 277-370.
- Meza Morales, J. (2017). Sobre el concepto de “estatus” de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). *ReLingüística Aplicada* 21.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España (2009). El mundo estudia español 2009. *RedEle*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España (2016). El mundo estudia español 2016. *RedEle*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España (2018). El mundo estudia español 2018. *RedEle*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España (2020). El mundo estudia español 2020. *RedEle*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annuali della Pubblica Istruzione* LXXXVIII.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2020). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2018/2019*.
- Mioni, A. (1983). Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione. Benincà, P. (ed.), *Scritti linguistici in onore di G. B. Pellegrini*. Pisa: Pacini, págs. 495-517.
- Montero Cádiz, M. M. (2015). Acercamiento al empleo del pretérito perfecto compuesto del modo indicativo en la variedad cubana del español. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas* 9(18), págs. 25-40.
- Montoro del Arco, E. (2017). El pretérito perfecto compuesto con valor aorístico en el habla urbana de Granada. *Orillas. Rivista d'Ispanistica* 6, págs. 455-470.

- Morales de Walters, A. (1992). Variación dialectal e influencia lingüística: el español de Puerto Rico. Hernández Alonso, C. (coord.), *Historia y Presente del Español de América*. Valladolid, Junta de Castilla y León: Pabecal, págs. 333-354.
- Morales G. (2007). Narrativas de identidad en la formación de profesores de lengua extranjera. *Borradores* vol. 7, Universidad Nacional de Río Cuarto, págs. 1-10.
- Moreno de Alba, J. (1993). *El español de América*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno de Alba, J. (2006). Valores verbales de los tiempos pasados de indicativo y su evolución. Company Company, C. (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española* 1. Parte I: la frase verbal. México: UNAM-Fondo de Cultura Económica, págs. 3-92.
- Moreno Fernández, F. (1992). Norma y prestigio en el español de América. Apuntes para una planificación de la lengua española. *Revista de Filología XXII* (3/4), págs. 345-359.
- Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. (2014). Español de España-Español de América: Mitos y realidades de su enseñanza. Actas FIAPE V Congreso Internacional: *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*, Cuenca <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c42db20c-b55a-4262-a688-2914a90ff495/7--espanol-de-espana-espanol-de-america--morenofernandezpaco-pdf>
- Moreno Fernández, F. (2016). En torno al españolismo. Bañón Hernández, A. M., Espejo Muriel, M., Herrero Muñoz-Cobo, B., López Cruces, J. L. (eds.), *Oralidad y análisis del discurso. Homenaje a Luis Cortés Rodríguez*. Almería: Editorial Universidad de Almería, págs. 473-487.
- Moreno Fernández, Francisco (2018). Dialectología. Muñoz-Basols, J.; Gironzetti, E.; Lacorte, M. (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, London: Routledge, págs. 377-390.
- Moreno Fernández, F.; Moreno Fernández, J. (2004). Percepción de las variedades lingüísticas de España por parte de hablantes de Madrid. *Lingüística Española Actual XXVI* (1), págs. 5-38.
- Moreno Fernández, F.; Otero Roth, J. (2008 [2007]). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Segunda edición. Madrid: Fundación Telefónica.
- Moscoso Mato, E. (2000). Os tempos compostos no galego medieval. *Verba* – anexo 46, Universidade de Santiago de Compostela.
- Nanetti, V. (2007). Il nuovo panorama dell'editoria per lo spagnolo come lingua straniera in Italia. *Quaderni di CIRSIL* 6, págs. 1-32.
- Nencioni, G. (1976). Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato. *Strumenti critici LX*, págs. 1-56.

- Nerbonne, John (2003). Linguistic Variation and Computation. *10th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics*, Budapest: Association for Computational Linguistics, págs. 3-10.
- Nieuwenhuijsen, D.; Garachana Camarero, M. (2019). Introduction. *Studies in Historical Linguistics and Language Change. Grammaticalization, Refunctionalization and Beyond. Languages* 4(2) 34.
- Nuño Álvarez, M. (1996). Cantabria. Alvar, M., (dir.), *Manual de dialectología hispánica. El Español de España*. Barcelona: Ariel, págs. 183-196.
- Octavio de Toledo y Huerta, Á. (2021). Avances recientes en la investigación diacrónica del pretérito perfecto compuesto: una visión panorámica y cuatro observaciones variacionales. Quijada Van den Berghe, C., Gómez Asencio, J. (dirs.) *Los pretéritos perfectos simple y compuesto en español peninsular y en otras lenguas románicas*. Madrid: Arco/Libros.
- Páez Pérez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Revista Comunicación* 11 (3).
- Pagliuca, W. (1994). *Perspective on Grammaticalization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pascual, J. A. (2010). La creación de las Academias americanas correspondientes de la española. *V Congreso Internacional de la Lengua Española América en lengua española*, Valparaíso <https://congresosdelalengua.es/valparaiso/mesas-redondas/>
- Pasolini, P. P. (1972 [1964]). Nuove questioni linguistiche. Pasolini, P. P., *Empirismo eretico*. Milano: Garzanti.
- Pellegrini, G. B. (1977). *Carta dei dialetti d'Italia*. Consiglio Nazionale delle Ricerche. Centro di Studio per la Dialettologia Italiana. Pisa: Pacini editore.
- Perlmutter, D. (1978). Impersonal passives and the Unaccusative Hypothesis. *Berkeley Linguistics Society* 4, págs. 157–189.
- Petrucci, V. (1984). *Grammatica sgrammaticata della lingua genovese*. Genova: Sagep.
- Pieroni, Silvia (2016). "Habeo" plus perfect participle in Cicero. *Études de linguistique latine I*. Presses Universitaires du Midi, págs. 127-135.
- Pinkster, H. (1987). The Strategy and Chronology of the Development of Future and Perfect Tense Auxiliaries in Latin. Harris, M., Ramat, P. (eds), *Historical Development of Auxiliaries*. Berlin/New York/Amsterdam: Mouton De Gruyter, págs. 193-223.
- Pistolessi, E. (2015). Diamesia. La nascita di una dimensione. Pistoles, E., Pugliese, R., Gili Fivela, B., *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella*, Roma: Aracne Editrice, págs. 27-56.

- Pitrè, G. (2001). *Grammatica siciliana*. Palermo: Brancato Editore.
- Pottier, B. (1992). La variación lingüística y el español de América. *Revista de Filología Española* vol. LXXII, págs. 283-295.
- Real Academia Española (s. f.). Banco de datos (CREA). *Corpus de Referencia del Español Actual*. En línea <https://corpus.rae.es/creanet.html>
- Real Academia de la Lengua Española; Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Madrid: Santillana.
- Real Academia de la Lengua Española; Asociación de Academias de la Lengua Española (2009a). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia de la Lengua Española; Asociación de Academias de la Lengua Española (2009b). *En torno al diccionario académico de americanismos*. Reunión plenaria de Academias de la Lengua, Sevilla. https://www.asale.org/sites/default/files/Dossier_Diccionario_Americanismos.pdf
- Reichenbach, H. (1966). *Element of Symbolic Logic*. London/New York: Free Press, Collier-Macmillan Limited.
- Renzi, L.; Salvi, G. (2015). La Grande Grammatica Italiana di Consultazione e la Grammatica dell'Italiano Antico: strumenti per la ricerca e per la scuola. *Lingue antiche e moderne* 4, págs. 133-160.
- Roca Marín, S. (2006). *La lengua en la España de los Austrias. El siglo XVI*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Rodríguez Louro, C. (2009). *Perfect evolution and change: A sociolinguistic study of Preterit and Present Perfect usage in contemporary and earlier Argentina*. Tesis doctoral, University of Melbourne.
- Rodríguez Louro, C. (2010). Past Time Reference and the Present Perfect in Argentinian Spanish. Yvonne Treis, Y., De Busser, R. (eds.), *Selected Papers from the 2009 Conference of the Australian Linguistic Society*, págs. 1-25.
- Rodríguez Louro, C. (2012). Los tiempos de pasado y los complementos adverbiales en el español rioplatense argentino: del siglo XIX al presente. *Signo y seña* 22, págs. 215-134.
- Rodríguez Molina, J. (2010). *La gramaticalización de los tiempos compuestos en español antiguo: cinco cambios diacrónicos*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Rohlf, G. (1950). *Historische Grammatik der unteritalienischen Gräzität*. Monaco: Verlag der Bayerischen Akademie der Wissenschaften.
- Rojo, G. (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba* 1, págs. 68–149.

- Rojo, G. (2004). El español de Galicia. Cano, R. (coord.), *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel.
- Rona, J. P. (1964). El problema de la división del español americano en zonas dialectales. *Presente y Futuro de la Lengua Española I*. Madrid: Instituto de Cultura Hispánica, págs. 215-226.
- Rosemeyer, M. (2016). Gradientes semánticos y sintácticos en la historia de la selección de auxiliares en español. De Benito Moreno, C., Octavio de Toledo y Huerta, Á. (eds.). *En torno a "haber". Construcciones, usos y variación desde el latín hasta la actualidad*, Berlin: Peter Lang, págs. 469-502.
- Sabatini, F. (1985). L'“italiano dell'uso medio”: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. Holtus, G., Radtke, E., *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, págs. 154-184.
- Salvi, G. (1987). Syntactic Restructuring in the Evolution of Romance Auxiliaries. Harris, M., Ramat, P. (eds.), *Historical Development of Auxiliaries*, Berlin: Mouton de Gruyter, págs. 225–236.
- Salvi, G.; Vanelli, Laura (2004). *Nuova grammatica italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo. Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL Educación, págs. 391-410.
- Schwenter, S. (1994). The grammaticalization of an anterior in progress: evidence from a peninsular Spanish dialect. *Studies in Language* 18 (1), págs. 71-111.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, págs. 209-231.
- Serianni, L. (2017). *Per l'italiano di ieri e di oggi*. Bologna: Il mulino.
- Serianni, L.; Antonelli, Giuseppe (2011). *Manuale di linguistica italiana. Storia, attualità, grammatica*. Milano: Mondadori.
- Serrano, M. J. (1994). Del pretérito indefinido al pretérito perfecto: un caso de cambio y gramaticalización en el español de Canarias y Madrid. *Lingüística Española Actual XVI* (1), págs. 21-57.
- Siemund, P. (2011). Universals and variation. An introduction. Siemund, P. (ed.), *Trends in Linguistics. Studies and Monographs*. Berlin: Mouton De Gruyter, págs. 1-20.
- Skubic, M. (1965). Il preterito nel toscano parlato. *Linguistica* 7, págs. 85-90.

- Sobrero, A. (2019). Norma e variazione, nella società e nella classe. Moretti, B., Kunz, A., Natale, S., Krakenberger, E. (eds.), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate. Actas LII Congresso SLI*. Milano: Officinaventuno, págs. 369-383.
- Sorace, A. (2000). Gradients in auxiliary selection with intransitive verbs. *Language* 76, págs. 859-890.
- Soto, G. (2014). El pretérito perfecto compuesto en el español estándar de nueve capitales americanas: frecuencia, subjetivización y deriva aorística. Azpiazu, S. (ed.), *Formas simples y compuestas de pasado en el verbo español*. Lugo: Axac, págs. 131-146.
- Squartini, M. (2012). Durativo o imperfettivo? Per una storia della terminologia aspettuale in Italia. Soletti, E., Onesti, C. (eds.), *Pensieri e parole del Novecento*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, págs. 183-213.
- Squartini, M. (2015). *Il verbo*. Roma: Bussole Carocci.
- Squartini, M.; Bertinetto, P. M. (2000). The simple and compound past in Romance languages. Ö. Dahl (ed.), *Tense and aspect in the languages of Europe*. Berlin/New York: Mouton De Gruyter, págs. 403-439.
- Tassoni, M. (1992). Le grammatiche scolastiche di fronte al tema della variabilità linguistica. Lugarini, E., Roncallo, A. (eds.), *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua*, Quaderni GISCEL. Firenze: La Nuova Italia, págs. 175-180.
- Telmon, T. (1990). Guida allo studio degli italiani regionali. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Telmon, T. (1992). Le minoranze linguistiche in Italia. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Telmon, T. (2000). Varietà regionali. Sobrero, A. (ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Bari: Laterza, págs. 93-149.
- Telmon, T. (2016). Gli italiani regionali. Lubello, S. (ed.), *Manuale di linguistica italiana*. Berlin/Boston: Mouton De Gruyter, págs. 301-327.
- Terracini, B. (1957). *Pagine e appunti di linguistica storica*. Firenze: Le Monnier.
- Timpanaro, S. (1979). Ritratti critici di contemporanei. Graziadio Ascoli. *Belfagor*, vol. 27 n. 2, págs. 149-176.
- Traugott, E.; Heine, B. (1991). *Approaches to grammaticalization*. Vol. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Trobia, A. (2010). *Elementi di metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Roma: Aracne editrice.
- Turchetta, B. (2000). *La ricerca di campo in linguistica*. Roma: Carocci editore.

- Ueda, H.; Moreno Fernández, F. (2016). *VARILEX-R: Variación léxica en español del mundo / Datos revisados*. <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex-r/>
- Valente, C. (2020). El tratamiento de la variación morfosintáctica en los manuales de ELE en Italia: contraste PPS/PPC. *Ensinio Em Perspectivas* 2(1), págs. 1–18.
- Valente, C. (2021a). El reparto tempo-aspectual de los pretéritos perfectos simples y compuestos en italiano: un estudio empírico para delinear el estado de la cuestión. Quijada Van den Berghe, C., Gómez Asencio, J. (dirs.), *Los pretéritos perfectos simple y compuesto en español peninsular y en otras lenguas románicas*. Madrid: Arco/Libros.
- Valente, C. (2021b). Valores y funciones del pretérito perfecto compuesto: un estudio contrastivo español/italiano. Martínez-Atienza de Dios, M. (dir.), *En torno a la delimitación de determinadas categorías lingüísticas*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Vargas-Barón, A. (1953). Los tiempos del indicativo. *Hispania* XXXVI, págs. 412-419.
- Veiga, A. (2011). El “pretérito perfecto” español y la noción temporal de ante-presente. *Romanica Cracoviensia* 11, págs. 433-448.
- Veiga, A. (2014). Diacronía de he cantado / canté en el sistema verbal español. Subsistemas y variantes. Ramírez Luengo, J. L., Velásquez Upegui, E. P. (eds.), *La historia del español hoy. Estudios y perspectivas*. Lugo: Axac, págs. 151-179.
- Veiga, A. (2015). Sobre el significado del “pretérito perfecto” español y el estudio de su variación geolingüística. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas* 18, págs. 60-68.
- Veiga, A. (2019). *El "pretérito perfecto" español : variación gramatical y estructuras de sistema*. Lugo: Axac.
- Vendler, Z. (1957). Verbs and Times. *The Philosophical Review*, vol. 66(2), págs. 143-160.
- Vincent, N. (1982). The Development of the Auxiliaries HABERE and ESSE in Romance. Nigel, V., Harris, M. (eds), *Studies in the Romance Verb*. London: Croom Helm, págs. 71-96.
- Wartburg, W. (1980). *La frammentazione linguistica della Romània*. Roma: Salerno editrice.
- Weinrich, H. (1978). *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*. Bologna: Il Mulino.
- Weinrich, H. (1987). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Weinrich, U. (1953). *Languages in Contact: findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York
- Zamora N., J.; Guitart, J. (1982). *Dialectología hispanoamericana. Teoría-Descripción-Historia*. Salamanca: Almar.

Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.

MANUALES Y GRAMÁTICAS DE ELE ANALIZADOS

Cortón, M. N.; Salvalaggio, M. (2016). *Gramática en vivo*. Milano: Europass.

Cuenca Barrero, S.; San Sebastián Álvarez, M.; Mazzetti, S. (2016). *Nueva Agenda de Gramática*. Milano: Minerva Scuola.

Pérez Navarro, J.; Poletti, C. (2019). *En juego* Edizione rossa. Volume unico. Bologna: Zanichelli.

Poletti, C.; Pérez Navarro, J. (2018). *Juntos A*. Bologna: Zanichelli.

Ramos, C.; Santos, M. J.; Santos, M. (2017). *Todo el mundo habla español - Compacto*. Milano: DeA Scuola.

Ramos, C.; Santos, M. J.; Santos, Mercedes (2017). *Simplemente ¡divertido!* 1 y 2. Milano: DeA Scuola.

Rigamonti, D.; Morretta, M.; Fanego Lara, L. (2018). *Un paso más*. Milano/Firenze: Mondadori Education.

Salvalaggio, M.; Maisto, D. (2019). *Voy contigo* 1 y 2. Torino: Loescher.

Sanagustín Viu, P. (2017). *¿Tu español? ¡Ya está!* 1. Torino: Pearson.

Tarricone, L.; Giol, N. (2017). *¡Aprueba!*. Torino: Loescher Editore.

ESCUELAS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO

Collegio Vescovile Pio X, Treviso.	IC “R. Romagnoli”, Monterotondo, Roma.
Convitto Nazionale “T. Tasso”, Salerno.	IC “San Giuseppe da Copertino”, Lecce.
Educandato Statale “SS. Annunziata”, Firenze.	IC Subiaco, Roma.
IC 4 Pergolesi, Pozzuoli, Napoli.	ISIS “V. Colonna”, Arezzo.
IC Campagnano, Roma.	IC Toniolo, Pisa.
IC “E. Castelnuovo”, Roma.	IC Via Mar dei Caraibi, Roma.
IC “C. Colombo”, Cagliari (sin incluir en el análisis).	IC Vitruvio Pollione, Formia, Latina (sin incluir en el análisis).
IC “De Finetti”, Roma.	IIS “V. Bachelet”, Copertino, Lecce.
IC “T. De Mauro”, Roma.	IIS “Buniva”, Pinerolo, Torino.
IC Frosinone IV, Frosinone (sin incluir en el análisis).	IIS “T. D’Oria”, Ciriè, Torino.
IC “G. Garibaldi”, Bari.	IIS “Damiani Almeyda - Crispi”, Palermo.
IC “A. Gentileschi”, Roma.	IIS “Di Vittorio – Lattanzio”, Roma.
IC “La Giustiniana”, Roma.	IIS “E. Fermi”, Gaeta, Latina (sin incluir en el análisis).
IC Largo San Pio V, Roma.	IIS “Gobetti, Marchesini, Casale, Arduino”, Torino.
IC “A. Leonori”, Roma.	IIS “P. Martinetti”, De Caluso, Torino.
IC “G. Mameli”, Curti, Caserta.	IIS “A. Meucci”, Viterbo.
IC “P. S. Di Guardo – Quasimodo”, Catania.	IIS “G. Ulivi”, Borgo San Lorenzo, Firenze.
IC “C. Pavese”, Napoli.	IIS “Via dei Papareschi”, Roma.
IC Pinerolo, Torino.	IIS “G. Dell’Olio”, Bisceglie, Barletta.
IC “Principe di Piemonte”, Maria Capua Vetere, Caserta.	IIS “P. Calamndrei”, Sesto Fiorentino, Firenze.
IC “P. Puglisi”, Roma.	

IPSSA “N. Bergese”, Genova.	LS “G. Bruno”, Torino.
IS “L. Federici”, Trescore Balneario, Bergamo.	LS “V. Colonna”, Arezzo.
ISIS “Europa”, Pomiglinò D’Arco, Napoli.	LS “G. Da Vigo – N. da Recco”, Rapallo, Genova.
ISIS “G. Oberdan”, Treviglio, Bergamo.	LS “M. Montessori”, Roma.
ISSRM “Don T. Bello”, Lecce.	LS “F. Redi”, Arezzo.
ITE “A. Olivetti”, Lecce.	LS “G. Pascoli”, Firenze.
ITE “Q. Sella”, Torino.	LS “L. B. Alberti”, Piombino, Livorno.
ITET “M. Polo”, Palermo.	LS “M. G. Agnesi”, Merate, Lecco (sin incluir en el análisis).
ITET “Don L. Sturzo”, Bagheria, Palermo.	LS “Pitagora”, Rende, Cosenza.
IT “E. Fermi”, Pontedera, Pisa.	LS “S. Pertini”, Genova.
LL “Quinto Ennio”, Gallipoli, Lecce.	LS “T. Mamiani”, Pesaro, Pesaro Urbino (sin incluir en el análisis).
LL “B. Lovere”, Bergamo.	LS “V. Fornari”, Molfetta, Bari.
LLS “A. Vallone”, Galatina, Lecce.	LSS “C. Cattaneo”, Torino.
LM “M. T. Varrone”, Cassino, Frosinone (sin incluir en el análisis).	LSS “G. Falcone”, Bergamo.
LS “C. Botta”, Ivrea, Torino.	LSS “A. Nobel”, Torre del Greco, Napoli.
IISS “A. Vespucci”, Gallipoli, Lecce.	SIES “A. Spinelli”, Torino.
IMS “G. Caetani”, Roma.	SS “Quinto Ennio”, Lecce.

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO A – DOCENTES

ISTRUZIONI PER LA COMPILAZIONE.

PARTE 1 – INFORMAZIONI SULLA SCUOLA: le informazioni sulla scuola sono utili alla ricerca, per ubicare i risultati all'interno di un contesto specifico per quanto riguarda l'età degli alunni e gli anni di studio pregresso della lingua spagnola.

INFORMAZIONI SULLA BIOGRAFIA LINGUISTICA DELL'INSEGNANTE: Queste informazioni sono di fondamentale importanza per la suddetta ricerca, poiché aiutano a tracciare il percorso linguistico del docente ed analizzare i risultati ottenuti con le variabili adeguate.

PARTE 2 – LINGUA ITALIANA: In questa parte si richiede al docente di compilare alcune frasi costruite *ad hoc* per la ricerca in questione, in cui vengono presentati alcuni enunciati con un verbo all'infinito, da coniugare secondo il proprio uso personale. È di fondamentale importanza rispondere pensando a cosa si direbbe NELLA LINGUA PARLATA INFORMALE, COLLOQUIALE, DI TUTTI I GIORNI. Le risposte devono coincidere con un uso reale della lingua e non ponderato o formale, tenendo sempre conto che non esiste, in questo questionario, la risposta giusta o sbagliata.

PARTE 3 – LENGUA ESPAÑOLA: questa sezione riguarda l'uso della lingua oggetto di insegnamento. Anche in questa sezione le risposte dovrebbero avvicinarsi il più possibile ad un impiego spontaneo e reale della lingua straniera.

PARTE 4 – RIFLESSIONE METALINGUISTICA E DIDATTICA: l'ultima parte contiene una serie di domande a risposta aperta di riflessione sulla lingua straniera e sulla didattica.

Le parti 2 e 3 sono di fondamentale importanza per la ricerca in questione, in quanto rappresentano atteggiamenti e scelte di utenti adulti per quanto riguarda l'uso delle due lingue oggetto di studio e non vuole essere in nessuna misura una valutazione del livello di conoscenza delle lingue.

PRIMA PARTE

INFORMAZIONI SULLA SCUOLA

Tipo di scuola:

- Secondaria di primo grado
- Secondaria di secondo grado

Indirizzo:

Classi d'insegnamento:

Spagnolo:

- Seconda lingua straniera (altre lingue straniere insegnate nelle stesse classi: _____)
- Terza lingua straniera (altre lingue straniere insegnate nelle stesse classi: _____)
- Altro: _____

Manuali e grammatiche in adozione (titolo e casa editrice):

Presenza di alunni di provenienza ispanica:

- Sì, più del 25%
- Sì, meno del 25%
- No

INFORMAZIONI SULLA BIOGRAFIA LINGUISTICA DEL DOCENTE

1. Anno di nascita:
2. Città e regione di nascita:
3. Se diversa da 2, città e regione di residenza attuale:
4. Se diversa da 2, da quanti anni vi risiede?
5. Città e regione in cui ha trascorso la maggior parte della vita:
6. Eventuali altre città in cui ha passato periodi di tempo significativi (indicarne la durata):
7. Città e regione in cui sono stati effettuati gli studi universitari:
8. Città e regione in cui si è formato nella lingua spagnola:
9. Eventuali periodi in un paese in cui si parla spagnolo (indicare tutte le esperienze di studio in un paese di lingua spagnola o periodi di lunga durata anche se non di studio):
10. Lingua materna:
11. Lingue straniere conosciute:
12. Lingua parlata in famiglia:
13. Utilizza dialetti in famiglia e/o con gli amici? (Specificare a fianco di che dialetto si tratta):
 - Sì, utilizzo abitualmente il dialetto, sia da piccolo che attualmente.
 - Sì, da piccolo nella famiglia di origine parlavamo in dialetto.

- Solo in alcune occasioni e con alcune persone.
- Ascolto abitualmente e comprendo il dialetto ma non l'ho mai parlato.
- No, non si è mai parlato alcun dialetto in famiglia.

SECONDA PARTE

LINGUA ITALIANA

Si prega di coniugare i verbi all'infinito proposti tra parentesi in base al proprio uso personale. Non esistono scelte giuste o sbagliate, poiché sappiamo bene che è l'uso che fa la grammatica. Sentitevi, pertanto, liberi di usare qualsiasi forma preferiate.

Cercate di immaginare che queste frasi non siano scritte, ma pronunciate oralmente in una conversazione informale, provando a riportare un uso spontaneo e colloquiale della vostra lingua e collocando gli eventi nel passato.

1. Da quando conosco quel ristorante, sempre [FESTEGGIARE] _____ lì il mio compleanno.
2. -Tua sorella [ANDARE] _____ mai all'estero?
-Sì, [ANDARE] _____ varie volte in Francia e anche qualche volta in America.
3. -Conosci il professor Rossi?
-Sì, quando frequentavo l'università [INCONTRARLO] _____ un paio di volte ad alcune conferenze.
4. Questo film [VEDERLO] _____ già l'anno scorso.
5. -Ti sono simpatici i nuovi vicini?
-Non lo so, non [CONOSCERLI] _____ ancora.
6. Ricordi quando nel 2002 noi [ANDARE] _____ insieme a sciare in Svizzera? [DIVERTIRSI] molto, anche se [NEVICARE] tutta la settimana.
7. Leonardo Da Vinci [ESSERE] _____ il più grande genio del Rinascimento italiano.
8. Stamattina [SVEGLIARSI] _____ tardissimo.
9. Questi pantaloni [COMPRARLI] _____ ieri da Zara.
10. Lo scorso campionato la mia squadra [PERDERE] _____ la partita 2 – 0.
11. Quest'anno noi non [ANDARE] _____ in vacanza perché non avevamo abbastanza soldi da parte.
12. Sai l'ultima? Lucia [TORNARE] _____ e stasera cenerà con noi!
13. Non so chi [ROMPERE] _____ questo vaso, ma lo scoprirò.
14. -Sai dov'è Maria?
-Sì, [VEDERLA] _____ due minuti fa nel cortile.
15. Ieri io e mia sorella [ANDARE] _____ a fare la spesa nel nuovo centro commerciale.

16. Antonio [PARTIRE] _____ con il primo treno del mattino, all'alba del 13 aprile di 50 anni fa.

TERZA PARTE

LENGUA ESPAÑOLA

Como en la parte 3, se ruega conjugar los verbos en infinitivo de las frases propuestas. Aquí también hay que colocar los acontecimientos en un pasado, intentando acercarse lo más posible a un uso espontáneo y real de la lengua extranjera.

1. Desde que vivo en Berlín, siempre [HACER] _____ la compra en aquel supermercado.
2. -¿Tú [IR] _____ a visitar Londres alguna vez?
-Sí, [ESTAR] _____ allí un par de veces
3. -¿Cómo se llama el nuevo vecino?
-No sé, [VERLO] _____ varias veces mientras hacía la mudanza, pero no sé su nombre.
4. Este libro ya [LEERLO] _____ el mes pasado.
5. -¿Cómo es el nuevo profesor?
-No sé, todavía no [VERLO] _____.
6. -¿Dónde [IR] _____ en 2005?
-¡A Inglaterra! Me lo [PASAR] _____ muy bien, aunque [TRABAJAR] _____ toda la semana.
7. Cervantes [SER] _____ la máxima figura de la literatura española del siglo XVI.
8. Esta mañana [DESAYUNAR] _____ en el bar de mi amigo Manuel.
9. Estos zapatos me los [REGALAR] _____ ayer Carlos para mi cumpleaños.
10. Hace seis meses yo [LLEGAR] _____ segundo en la maratón de Berlín.
11. Este verano mis padres no [IR] _____ a ver la exposición de Picasso porque tenían mucho trabajo.
12. ¿Sabes quién está aquí? María, [VOLVER] _____ de su viaje en Marruecos y mañana cenará con nosotros.
13. Oye María, ¿sabes quién [PREPARAR] _____ una tortilla tan rica?
14. -¡Tengo que hablar con José, pero no sé dónde está!
-Está en casa, [LLEGAR] _____ hace un rato.
15. Ayer no [IR] _____ a trabajar porque estaba enfermo.

16. Luis [LLEGAR] _____ a casa muy asustado, aquella tarde de verano de 1936.

QUARTA PARTE

RIFLESSIONE METALINGUISTICA E DIDATTICA

1. Nel contesto di un uso spontaneo della lingua, come effettua la distinzione tra le forme verbali *canté* e *he cantado* in spagnolo?
2. Ritiene che la presenza di marcatori temporali sia di fondamentale importanza nella scelta tra le due forme verbali?
3. Il libro di testo adottato fornisce altre spiegazioni oltre a quelle puramente legate alla collocazione temporale dell'evento? Se sì, quali?
4. È d'accordo con il modo in cui viene spiegato questo argomento nel manuale didattico, o integra la spiegazione con materiale aggiuntivo? Che ulteriori spiegazioni fornisce agli alunni?
5. Crede che ci sia una variazione linguistica nella geografia del mondo ispanico o esiste una sola norma (in senso prescrittivo) che regge l'uso delle forme verbali *canté* e *he cantado*?

CUESTIONARIO B – ALUMNOS

ISTRUZIONI PER LA COMPILAZIONE.

PARTE 1 - si tratta di una raccolta dati sulla biografia dell'alunno e sullo studio della lingua spagnola.

PARTE 2 - uso dei tempi passati nella lingua spagnola.

PARTE 3 - uso dei tempi passati nella lingua madre. In questa sezione si richiede di utilizzare il più possibile un linguaggio informale e quotidiano, che corrisponda all'uso reale della lingua parlata di tutti i gironi, tenendo sempre conto che in questo questionario NON ESISTE UNA RISPOSTA GIUSTA E UNA SBAGLIATA.

PARTE 4 - riflessione sull'uso dei tempi passati nella propria lingua.

PRIMA PARTE

INFORMAZIONI BIOGRAFICHE E LINGUISTICHE

1. Che scuola frequenti?
2. Che classe frequenti?
3. Da quanto tempo studi spagnolo?
 - È il primo anno
 - È il secondo anno
 - È il terzo anno
 - Lo studio da più di tre anni
4. Che libro di testo di spagnolo usi in classe?

5. Qual è la tua città di nascita?
6. Solo se diversa da quella di nascita, qual è la tua città di residenza attuale?
7. In che anno sei nato?
8. Utilizzi i dialetti in famiglia e/o con gli amici?
 - Sì, utilizzo abitualmente il dialetto
 - Solo in alcune occasioni e con alcune persone
 - Ascolto abitualmente e comprendo il dialetto ma non l'ho mai parlato
 - Non utilizzo alcun dialetto
9. Se hai barrato una delle prime tre caselle della 8, di che dialetto si tratta?

SECONDA PARTE

LENGUA ESPAÑOLA – CONJUGA LOS VERBOS ENTRE PARÉNTESIS COLOCANDO LOS EVENTOS EN EL PASADO

1. -¡Tengo que hablar con José, pero no sé dónde está!
-Está en casa, [LLEGAR] _____ hace un rato.
2. Estos zapatos me los [REGALAR] _____ ayer Carlos por mi cumpleaños.
3. Luis [LLEGAR] _____ a casa muy asustado aquella tarde de verano de 1936.
4. ¿Sabes quién está aquí? María [VOLVER] _____ de su viaje en Marruecos y mañana cenará con nosotros.
5. Este libro ya [LEERLO] _____ el mes pasado.
6. Desde que vivo en Berlín, siempre [HACER] _____ la compra en aquel supermercado.
7. Esta mañana [DESAYUNAR] _____ en el bar de mi amigo Manuel.
8. -¿Cómo es el nuevo profesor?
-No sé, todavía no [VERLO] _____.
9. Oye María, ¿sabes quién [PREPARAR] _____ una tortilla tan rica?
10. -¿Tú [IR] _____ a visitar Londres alguna vez?
-Sí, [ESTAR] _____ allí un par de veces.
11. Hace seis meses yo [LLEGAR] _____ segundo en la maratón de Berlín.
12. Mis padres no [IR] _____ a ver la exposición de Picasso este verano porque tenían mucho trabajo.
13. Cervantes [SER] _____ la máxima figura de la literatura española del siglo XVI.

14. Ayer no [IR] _____ a trabajar porque estaba enfermo.
15. -¿Cómo es el nuevo profesor?
-No sé, todavía no [VERLO] _____.
16. -¿Dónde [IR] _____ en 2005?
-¡A Inglaterra! Me lo [PASAR] _____ muy bien, aunque [TRABAJAR]
_____ toda la semana.

TERZA PARTE

LINGUA ITALIANA - RISPONDI AI SEGUENTI QUESITI CERCANDO DI LOCALIZZARE GLI EVENTI SEMPRE AL PASSATO

1. Racconta in 2 o 3 righe la tua giornata di ieri
2. Racconta in 4 o 5 righe un episodio divertente, commovente o interessante della tua infanzia
3. Ricordi come finisce la favola di Cappuccetto Rosso? Continua il racconto in poche righe.
"Cappuccetto: «Ehi nonna, che orecchie grandi hai». «Per sentirti meglio». «Ehi nonna, che occhi grandi hai». «Per vederti meglio». «Ehi nonna, che mani grandi hai». «Per afferrarti meglio»...
4. Completa a tuo piacimento le seguenti frasi:
 - A. "Era il 1960. In un piccolo paese alle pendici del monte Santa Cruz la vita scorreva tranquilla, ma un giorno..."
 - B. "L'11 settembre 2001 due aerei americani..."
 - C. "Il mese scorso, a causa della diffusione del Coronavirus, ..."
 - D. "Quest'anno..."
 - E. "Oggi..."

QUARTA PARTE

RIFLESSIONE LINGUISTICA

1. Quali di questi due enunciati useresti spontaneamente? Prova poi a spiegare qual è secondo te la differenza tra i due.
 - I dinosauri si estinsero milioni di anni fa
 - I dinosauri si sono estinti milioni di anni fa
 - Differenza:
2. Quali di questi due enunciati useresti spontaneamente? Prova poi a spiegare qual è secondo te la differenza tra i due.
 - Paolo ha sempre amato Angela
 - Paolo amò sempre Angela
 - Differenza:
3. Indica con che frequenza useresti enunciati come:

- A. "Questi pantaloni li comprai ieri da Zara"
- Sempre
 - La maggior parte delle volte
 - Raramente
 - Mai
- B. "La settimana scorsa andammo a comprare dei pantaloni nel nuovo centro commerciale"
- Sempre
 - La maggior parte delle volte
 - Raramente
 - Mai
- C. "Antonio partì con il primo treno del mattino, all'alba del 13 aprile di 50 anni fa"
- Sempre
 - La maggior parte delle volte
 - Raramente
 - Mai
- D. "Questo film lo vidi già l'anno scorso"
- Sempre
 - La maggior parte delle volte
 - Raramente
 - Mai
- E. "Quando ero piccolo feci qualche volta la festa di compleanno in quel ristorante"
- Sempre
 - La maggior parte delle volte
 - Raramente
 - Mai
4. A che parte di Italia attribuisce l'uso della seguente espressione: "Sta mattina feci colazione al bar con mio fratello"? Puoi scegliere più di una opzione.
- Nord
 - Centro
 - Sud
 - Tutta Italia
5. Quali caratteristiche attribuisce al seguente enunciato: "Suo padre lo incontrò varie volte, ma non gli disse mai nulla"? Puoi scegliere più di una opzione.
- Moderno
 - Antico
 - Dialettale (tipico di una zona o regione)
 - Colloquiale/quotidiano
 - Formale
 - Tipico del linguaggio della televisione
 - Tipico della narrazione di storie e racconti
 - Tipico del linguaggio di libri e giornali

ANEXO 2

FICHAS DE ANÁLISIS DE LAS PRESENTACIONES DEL PS Y PC EN LOS MANUALES Y GRAMÁTICAS

FICHA 1 – ANÁLISIS DE LAS UNIDADES SOBRE PS Y PC

	UBICACIÓN DE LA UNIDAD EN LA OBRA			TÍTULO DE LA UNIDAD			TERMINOLOGÍA		CONOCIMIENTOS PREVIOS		COMBINACIÓN/ CONTRASTE CON OTRAS ESTRUCTURAS GRAMATICALES			FUNCIÓN COMUNICATIVA ASOCIADA		
	PC	PS	PS-PC	PC	PS	PS-PC	PC	PS	PC	PS	PC	PS	PS-PC	PC	PS	PS-PC
MANUAL 1																
MANUAL 2																
...																

	ENFOQUE CONTRASTIVO IT/ESP			VARIEDADES DIATÓPICAS DEL ESPAÑOL		
	PC	PS	PS-PC	PC	PS	PS-PC
MANUAL 1						
MANUAL 2						
...						

FICHA 2 – ANÁLISIS DE LAS FUNCIONES ATRIBUIDAS AL PS

	CARACTERÍSTICAS TEMPORALES				MARCADORES TEMPORALES
	PASADO LEJANO	TIEMPO ACABADO	TIEMPO CONCRETO	PASADO PREHODIERNAL	
MANUAL 1					
MANUAL 2					
...					

	CARACTERÍSTICAS ASPECTUALES			
	EVENTO TERMINADO	EVENTO PUNTUAL	EVENTO SIN RELEVANCIA O CONSECUENCIAS ACTUALES	EVENTO EXPERIENCIAL/ITERADO EN LASPO DE TIEMPO CONCLUIDO
MANUAL 1				
MANUAL 2				
...				

	CARACTERÍSTICAS TEXUALES	SUBJETIVIDAD	YA ENFÁTICO
	FUNCIÓN NARRATIVAS	LEJANÍA PSICOLÓGICA DEL EVENTO RESPECTO AL ME	
MANUAL 1			
MANUAL 2			
...			

FICHA 3 – ANÁLISIS DE LAS FUNCIONES ATRIBUIDAS AL PC

	CARACTERÍSTICAS TEMPORALES				MARCADORES TEMPORALES
	PASADO RECIENTE	PASADO HODIERNAL	PASADO SIN CONCRETAR	INCLUSIÓN TEMPORAL DEL ME/ PRESENTE AMPLIADO	
MANUAL 1					
MANUAL 2					
...					

	CARACTERÍSTICAS ASPECTUALES				SUBJETIVIDAD
	EVENTO TERMINADO	EVENTO SIN RELACIÓN CON EL PRESENTE	EVENTO EXPERIENCIAL	PERSISTENCIA/RELEVANCIA DE LOS RESULTADOS O CONSECUENCIAS	PROXIMIDAD PSICOLÓGICA DEL EVENTO
MANUAL 1					
MANUAL 2					
...					

FICHA 4 – ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS PROPUESTOS PARA EJEMPLIFICAR EL USO DEL PS

	UBICACIÓN EN LA OBRA Y FUNCIÓN COMUNICATIVA	NÚMERO DE ÍTEMS	CARACTERÍSTICAS TEMPORALES				
			PASADO INMEDIATO	PASADO HODIERNAL	PRESENTE AMPLIADO	TIEMPO ACABADO (PREHODIERNAL)	PASADO SIN CONCRETAR
MANUAL 1							
MANUAL 2							
...							

	CARACTERÍSTICAS ASPECTUALES				MARCADOR TEMPORAL	CARACTERÍSTICAS TEXTUALES		
	ESPERIENCIAL/ ITERADO/ CONTINUATIVO EN LAPSO DE TIEMPO CONCLUIDO	EVENTO ACABADO EN LAPSO DE TIEMPO NO ACABADO	EVENTO PUNTUAL (CONTRASTE CON SITUACIÓN IMPERFECTIVA)	EVENTO ACABADO EN LAPSO DE TIEMPO CONCLUIDO		1ª o 2ª PERS.	3ª PERS	3ª PERS - NARRATIVO
MANUAL 1								
MANUAL 2								
...								

FICHA 5 – ANÁLISIS DE LOS ÍTEM PROPUESTO PARA EJEMPLIFICAR EL USO DEL PC

	UBICACIÓN EN LA OBRA Y FUNCIÓN COMUNICATIVA	NÚMERO DE ÍTEMS	CARACTERÍSTICAS TEMPORALES				
			PASADO INMEDIATO	PASADO HODIERNAL	PRESENTE AMPLIADO	TIEMPO ACABADO (PREHODIERNAL)	PASADO SIN CONCRETAR
MANUAL 1							
MANUAL 2							
...							

	CARACTERÍSTICAS ASPECTUALES				MARCADOR TEMPORAL	CARACTERÍSTICAS TEXTUALES		
	ESPERIENCIAL/ ITERADO/ CONTINUATIVO HASTA EL ME	RELEVANCIA ACTUAL/PRESISTENCIA DE LOS RESULTADOS O CONSECUENCIAS	EVENTO INMEDIATO/ HOT NEWS	EVENTO ACABADO (aorístico)		1ª o 2ª PERS.	3ª PERS	3ª PERS - NARRATIVO
MANUAL 1								
MANUAL 2								
...								