

## El estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje del *pretérito perfeito composto* del portugués en hispanohablantes: una revisión sistematizada de la bibliografía

A study on the Process of Teaching and Learning the *pretérito perfeito composto* in Portuguese for Spanish-speakers: A systemized revision of the literature

Rocío Alonso Rey<sup>1,a</sup>   
<sup>1</sup> Universidad de Salamanca, España

 [arocioalonsorey@usal.es](mailto:arocioalonsorey@usal.es)

Recibido: 18/Junio/2023; Aceptado: 06/Mayo/2024

### Resumen

Los estudios en el campo del portugués para hispanohablantes, a partir de las características particulares observadas en el proceso de aprendizaje, han planteado una serie de orientaciones metodológicas específicas para la enseñanza a este grupo de hablantes. Dichas orientaciones no siempre han encontrado un acomodo fácil en el aula, usualmente por ser demasiado generales y poco explícitas para su aplicación. Con el fin de contribuir a la elaboración de propuestas didácticas más específicas y fundamentadas, este trabajo presenta una revisión y mapeo de los trabajos que estudian el proceso de enseñanza y aprendizaje de un aspecto divergente concreto, el *pretérito perfeito composto*, para determinar cómo se describe su funcionamiento en el marco del portugués para hablantes de español y qué propuestas se hacen para su tratamiento en el aula, presentando el estado actual y las lagunas en la investigación de este aspecto.

**Palabras clave:** pretérito perfeito composto; portugués para hispanohablantes; aspecto verbal; enseñanza de portugués.

### Abstract

The studies in the field of Portuguese for Spanish speakers, based on the particular characteristics observed in the learning process, have proposed a set of methodological guidelines for teaching to this group of speakers. These orientations have not always found an easy fit in the classroom, usually because they are too general and not explicit enough for their application. In order to contribute to bringing more specific and well-founded didactic proposals, this paper presents a map and review of studies that examine the teaching and learning process for Spanish speakers in a specific divergent aspect, the *pretérito perfeito composto*, to determine how its functioning is described in the framework of Portuguese for Spanish speakers and what proposals are made for its treatment in the classroom. This review will allow to determine the current state and gaps in the research on this aspect, presenting the current state and gaps in research on this aspect.

**Keywords:** pretérito perfeito composto; Portuguese for Spanish speakers; aspect; Portuguese language teaching.

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de portugués a hablantes de español (PHE) se considera como una especialidad dentro del ámbito del portugués como lengua extranjera (PLE) y se sustenta en el reconocimiento de un conjunto de características particulares observadas en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, se ha planteado la utilización de una metodología específica o con especificidades que responda a estas necesidades particulares en el aprendizaje y en el uso de la lengua objeto.

En este contexto, el tratamiento de los elementos diferenciales entre ambas lenguas o *pontos críticos* (Grannier 2002) ha ocupado una posición central en los planteamientos didácticos en este campo. Bajo el influjo del conductismo y encuadrados en los métodos estructuralistas, los elementos diferenciales eran contrastados explícitamente en el aula como medio de prevención de los errores (Holton 1954, Teixeira-Leal 1977). En los años 80 es descartado el valor predictivo del contraste, si bien aún se reconoce su potencial cuando las áreas problemáticas detectadas se confirman en la producción mediante el análisis de errores (Lombello *et al.* 1983). En los años 90, en el marco del enfoque comunicativo, el contraste y la lengua materna son desterrados del aula, si bien se reconoce la utilidad del primero en la selección de contenidos (Simões & Kelm 1991). En la primera década de 2000, la influencia de la hipótesis del *noticing* y la enseñanza con foco en la forma, reconduce la atención hacia el tratamiento de los aspectos diferenciales en el aula, en términos de toma de conciencia de la diferencia (Almeida 2004, Grannier 2002). En los últimos años, algunos estudios han incidido en la naturaleza del conocimiento lingüístico de este tipo de aprendices, concretamente en la desatención al conocimiento y reflexión tanto metalingüísticos, esto es, relativos al funcionamiento de la lengua objeto, como interlingüísticos, relacionados con la conciencia de la diferencia (Carvalho & Silva 2008, Alonso Rey 2016, 2020, 2021). Así, se considera que la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua no debe ignorar los aspectos similares (Child 2013), sino que esta reflexión es la base sobre la que construir el conocimiento o la conciencia interlingüística (Alonso Rey 2020). De esta forma, se reenmarca el contraste y su uso en la enseñanza, pasando de ser una operación conducida por el profesor y orientada a la diferencia a ser una operación realizada por el alumno y orientada a la comprensión del funcionamiento de un sistema plurilingüe, en los términos del MECR (Marco Europeo Común de Referencia). Desde esta perspectiva, en lo que se refiere a la competencia gramatical, para el tratamiento de aspectos diferenciales y la consiguiente planificación de situaciones de aprendizaje sería necesario disponer de la descripción del aspecto en causa en la lengua objeto (LO) y los aspectos divergentes con la lengua materna (LM o L1); los primeros a desarrollar en una fase de presentación de contenidos y los segundos en una fase contrastiva, en que el aprendiente (por sí mismo, es decir, mediante una operación de inferencia o descubrimiento, o con la ayuda del profesor) reflexiona sobre las diferencias entre ambas lenguas.

Sin embargo, las orientaciones metodológicas de la especialidad no siempre han encontrado un acomodo fácil en el aula (Alonso Rey 2020), pecando por lo general de ser demasiado generales y poco explícitas para su aplicación, sin responder a las dos preguntas fundamentales: qué enseñar sobre determinado aspecto lingüístico y cómo hacerlo. Este trabajo trata de dar respuesta a estas cuestiones mediante el mapeo y revisión de los trabajos que estudian o contribuyen al estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje a HE de un aspecto divergente específico, el pretérito perfecto compuesto (PPC), para determinar cómo se describe su funcionamiento en el marco del PHE y qué propuestas hacen para su tratamiento en el aula, como paso previo para el desarrollo de una propuesta de enseñanza, basada en evidencias, que determine el qué enseñar sobre el PPC a HE y cómo hacerlo.

## 2. OBJETIVO

El objetivo general de este trabajo es determinar qué estudios se han realizado en las últimas décadas relacionados con el proceso de enseñanza/aprendizaje del PPC a HE. Como objetivos específicos se plantean:

- A) Hacer un mapeo de los trabajos, clasificando y cuantificando los trabajos realizados en las últimas décadas.
- B) Hacer una revisión crítica de la descripción del PPC adoptada y las propuestas didácticas que realizan. A partir de los resultados obtenidos, se establecerá cuáles son las principales tendencias en el tratamiento de este tema, las lagunas en este ámbito y las posibilidades para futuras investigaciones.

## 3. METODOLOGÍA

Este trabajo adopta una metodología sistemática para la revisión de la bibliografía. Se trata de un tipo de revisión que surge en el marco de la investigación basada en evidencias en el campo de la medicina (*vid. Booth et al. 2016*). Su razón de ser viene dada porque, como señala *García-Peñalvo (2022)*, «todo proceso de investigación debe seguir un método que sistematice el trabajo realizado, haciéndolo reproducible y fiable». Esta sistematicidad es la que diferencia estas revisiones de las narrativas o clásicas, en las que no se documenta el proceso de identificación, selección y análisis.

*Codina (2018)* propone una metodología particular para las ciencias humanas y sociales, denominada marco ReSiste-CHS (Revisiones sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales), que es el que, en términos generales, se adopta en este trabajo. Se trata de un desarrollo del marco SALSA (*Search, Appraisal, Synthesis, Analysis*) de *Grant & Booth (2009)* y, como este, establece 4 fases de trabajo: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis. El marco ReSiste-CHS centra sus propuestas específicas en las dos primeras (búsqueda y evaluación) para la obtención del corpus de textos que funciona como evidencia, si bien adopta los principios generales de las ciencias humanas para las fases de análisis y síntesis, ya que son dependientes de cada investigación en concreto.

Tabla 1. Fases de desarrollo

Fase	Objetivo
Búsqueda	Establecer un grupo de textos que forman la base de la evidencia
Evaluación	Desarrollar eventualmente un sistema de evaluación de la calidad que descartaría los trabajos no relevantes
Análisis	Aplicar un proceso sistemático para el tratamiento de la información
Síntesis	Presentación descriptiva de los resultados con un desarrollo narrativo e interpretación crítica

Asimismo, se tienen también en cuenta las tres fases de trabajo contempladas por *García-Peñalvo (2022)*: planificación, realización e informe. La primera de ellas incluye la formulación de las preguntas de investigación y la definición del protocolo de la revisión, que tiene como elementos fundamentales, además de dichas preguntas, el ámbito de la revisión y su marco temporal, los criterios de inclusión y exclusión, los criterios de calidad, fuentes de datos, términos de búsqueda y la ecuación de búsqueda canónica. La segunda y la tercera abarcarían la realización de los procesos establecidos en el marco de referencia (esto es, la búsqueda, evaluación, análisis y síntesis).

### 3.1. Ámbito y preguntas de investigación

Para la definición del ámbito de la investigación se formula la pregunta de investigación utilizando la estructura o marco PICOC, que opera a través de las categorías P(roblema), I(ntervención), C(omparación), O(utcome o resultado) y C(ontexto), como se puede ver en la [Tabla 2](#).

Tabla 2. Desarrollo del marco PICOC

Problema	Intervención	Comparación	Resultado	Contexto
PPC	Contraste Enseñanza Aprendizaje	N/A	Descripción Propuestas didácticas Proceso de aprendizaje	PHE

La pregunta de investigación general quedaría formulada en los siguientes términos: ¿qué descripción y qué propuestas didácticas se encuentran en los estudios sobre contraste y enseñanza/aprendizaje del PPC en el caso del portugués para hablantes de español?

El marco temporal en que se inscribe abarcaría las publicaciones desde 2000, de modo que sea posible observar la vitalidad y evolución de los estudios a lo largo de las últimas dos décadas.

En la [tabla 3](#) se presentan las preguntas de mapeo y de investigación seleccionadas.

Tabla 3. Preguntas de mapeo y de investigación

Preguntas de mapeo	Preguntas de investigación
¿Cuántos estudios se han publicado? ¿En qué países? ¿Qué tipo de estudios? ¿Cuál es su orientación? ¿Qué objetivos/pregunta de investigación plantean? ¿Qué variedad del portugués consideran? ¿Qué enfoque metodológico adoptan? ¿Qué poblaciones consideran?	¿Cuáles son los aspectos diferenciales que contemplan? ¿En qué autores/enfoques se basan? ¿Qué propuestas didácticas se derivan? ¿Cómo interpretan el proceso de aprendizaje? ¿Qué tipo de análisis y resultados presentan?

### 3.2. Criterios de inclusión y exclusión

Para la selección de trabajos se han considerado aquellos cuyo objeto de estudio explícito es el *pretérito perfeito composto* y cuyo objetivo se relaciona con el proceso de enseñanza/aprendizaje del portugués por hablantes de español, incluyendo los trabajos contrastivos, una de las bases principales del campo. Se excluyen los estudios que no se relacionan explícitamente con la enseñanza/aprendizaje de PHE, esto es, trabajos descriptivos de la LO (portugués) o comparativos y que no se ajustan al marco temporal establecido, esto es, anteriores a 2000.

Tabla 4. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterio de exclusión
CI1 Trabajos cuyo objeto de estudio es explícitamente el PPC (solo o en relación con otro tiempo verbal). CI2 Trabajos que tienen como objetivo el contraste entre el PPC portugués y español CI3 Trabajos que estudian la enseñanza del PPC a hispanohablantes CI4 Trabajos que estudian el proceso de aprendizaje del PPC por hispanohablantes	CE1 El trabajo es anterior a 2000 CE2 Trabajos descriptivos de la LO CE3 Trabajos comparativos (sin relación con la enseñanza/aprendizaje de PHE) CE4 Trabajos no relacionados con la enseñanza de PLE (ej. traducción o la adquisición de la LM). CE5 Otros tiempos verbales CE 6 No HE

### 3.3. Criterios de calidad

No hay consenso sobre el uso de criterios de calidad en este tipo de revisiones (*vid. Booth et al. 2016*). Uno de los principales problemas es que su aplicación puede introducir la posibilidad de sesgo a la hora de seleccionar el corpus. Por otra parte, si se usan fuentes solventes, la evaluación de la calidad puede ser redundante, si bien en la literatura gris y otras fuentes podría ser adecuado (*Codina 2018*). Se ha optado por no incluir criterios de calidad, para que el mapeo quede intacto, y hacer las valoraciones pertinentes en la revisión crítica.

### 3.4. Fuentes de datos y estrategia de búsqueda

Las fuentes de datos utilizadas son: Web of Science, Scopus, Proquest, Dialnet Plus, CAPES Periódicos, EBSCO Host (ERIC, MLA y Academic Search Data Bases), Wiley online Library, Taylor and Francis Online, TESEO, RCAAAP, BDTD.

Los términos de búsqueda utilizados se han centrado en el problema u objeto de estudio y en el contexto, ya que la especificidad de ambos es suficientemente restrictiva. Asimismo, los términos relacionados con la categoría *resultados* son inoperativos y, por su parte, los términos de la categoría *intervención* resultan demasiado amplios.

Tabla 5. Términos seleccionados en el marco PICOC

Problema	Intervención	Comparación	Resultado	Contexto
Perfecto Pretérito perfecto Pretérito perfecto compuesto				Portugués Español

Los términos seleccionados se han buscado en inglés, portugués y español. Para las búsquedas en portugués, se ha partido del término más amplio *perfeito* y se han aplicado filtros de área de investigación y cronológicos. Para las búsquedas en inglés y español se ha combinado *perfecto/perfect* con *portugués/portuguese* mediante el operador booleano AND. Las búsquedas se han hecho por defecto o bien aplicadas a título, resumen y palabras clave (según las bases de datos).

El proceso de búsqueda se ha realizado en varias fases: tras la fase de identificación en las bases de datos se hace un primer filtrado *in situ* a partir del título y resumen que las bases de datos proporcionan, teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión. Los resultados se recogen en una hoja Excel y se eliminan los duplicados, lo que reduce el número a 18. Tras la recuperación de los textos, se realiza un segundo filtrado a partir del texto completo. El número final de trabajos considerados es de 8.

La inclusión de los trabajos de fin de máster (TFM) es problemática para la sistematización de la búsqueda ya que en la mayoría de los casos estos estudios se encuentran en repositorios locales y, excepcionalmente, en bases de datos más amplias. Con todo, se ha optado por su inclusión ya que, aunque se pierda sistematicidad en este género en concreto, los trabajos resultan esclarecedores y relevantes para responder a las preguntas planteadas. Asimismo, representan el conocimiento disponible a partir de las fuentes generales usadas por los investigadores, a pesar de los problemas metodológicos que puntualmente se pueden encontrar y las limitaciones impuestas por la finalidad de estos trabajos desde el punto de vista académico.

## 4. MAPEO DE LA BIBLIOGRAFÍA

El número de trabajos sobre el PPC en el marco del PHE es exiguo, apenas ocho trabajos abordan el proceso de enseñanza/aprendizaje de este tiempo a hispanohablantes en las últimas décadas. El tipo de publicación es variado, con presencia de los diferentes géneros del trabajo académico contemplados, excepto libros monográficos, por orden de frecuencia: artículos en revistas científicas (n = 3), tesis de doctorado (n = 2), trabajos de fin de máster (n = 2), capítulos de libro (n = 1). La mitad de los trabajos corresponden a tesis y trabajos de máster, lo que se puede denominar como investigación formativa.

En lo que se refiere a su distribución cronológica, si se comparan por décadas, se puede hablar de un aumento de los estudios a pesar del reducido número total. Pasándose de apenas dos estudios entre 2000 y 2010, a cinco en la siguiente década.

Por otro lado, los trabajos proceden fundamentalmente de países donde español o portugués son lenguas oficiales, concretamente, Brasil, Portugal, México y España, con seis de los ocho trabajos, pero también de otros países, donde el español está presente como L2 (Polonia) o en hablantes bilingües (español, inglés en EE.UU.).

Las instituciones que más estudios aportan son la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) de Brasil (n= 2) y la Universidade da Beira Interior (UBI) de Portugal (n = 2). La primera con un trabajo dentro de la categoría de investigación formativa, la segunda con ambos trabajos en dicha categoría.

**Tabla 6. Trabajos considerados y clasificación en las categorías de mapeo**

Autor	Tipo	Orientación	Enfoque metod.	Tipo HE	Institución	País
<a href="#">Akerberg (2006)</a>	Artículo	Aprendizaje	Análisis de la producción	L1	UNAM	México
<a href="#">Cosme (2021)</a>	Tesis	Aprendizaje	Análisis de la producción	Bilingües esp/ing	U. de Georgia	EEUU
<a href="#">García Piñel (2020)</a>	Cap.	Enseñanza	Análisis de materiales	N/A	USAL/EOI	España
<a href="#">Gomes (2019)</a>	Artículo	Aprendizaje	Análisis de la producción	L1	UFRJ	Brasil
<a href="#">Maggessy (2018)</a>	Tesis	Aprendizaje	Análisis de la producción	L1 y LH	UFRJ	Brasil
<a href="#">Mikołajczak (2013)</a>	Artículo	Enseñanza	Contraste	L2	U. Adam Mickiewicz	Polonia
<a href="#">Paiva (2010)</a>	TFM	Enseñanza	Contraste Análisis de materiales Propuesta didáctica	N/A	UBI	Portugal
<a href="#">Roque (2012)</a>	TFM	Enseñanza	Contraste Análisis de materiales	N/A	UBI	Portugal

Teniendo en cuenta la localización geográfica, la temática y la variedad de lengua objeto, se pueden considerar dos ejes o líneas de trabajo: la americana y la europea. En la primera, los trabajos están orientados hacia el aprendizaje, concretamente de la variedad brasileña del portugués, y englobaría los trabajos desarrollados en Brasil, México y EE.UU. La segunda se orienta hacia la enseñanza, con especial atención al análisis de materiales, y se centra en la variedad europea del portugués.

## 4.1. Caracterización de la línea americana

Los trabajos de esta línea han abordado el estudio del proceso de aprendizaje desde diferentes perspectivas bajo un enfoque metodológico de análisis de la producción. Los objetivos de varios de ellos apuntan explícitamente a los efectos de la transferencia (Cosme 2021, Gomes 2019, Maggessy 2018), una de las preocupaciones fundamentales dentro de la especialidad, a la que se une el interés por establecer cómo se desarrolla ese aprendizaje (Cosme 2021) y el tipo de instrucción, por exposición al input o mediante instrucción formal explícita (Akerberg 2006).

**Tabla 7. Preguntas de investigación en los trabajos de la línea americana**

Autores	Objetivos/Preguntas de investigación
Akerberg (2006)	¿Hay aprendizaje del uso del PPC expuestos al input natural? ¿Cuáles son los efectos de la instrucción?
Cosme (2021)	¿Hay evidencias de la adquisición del PPC del portugués en hablantes bilingües español/inglés? ¿Los rasgos funcionales abstractos como el aspecto se adquieren antes, después o durante la adquisición de la morfología funcional? ¿En qué orden se produce el ajuste de los rasgos aspectuales? ¿Qué lengua se usa como fuente de transferencia?
Gomes (2019)	¿Hay transferencia del patrón morfológico del aspecto perfecto de la L1 a la L2?
Maggessy (2018)	¿Hay transferencia de los valores del perfecto del PPC en la L1 a la L2? ¿Los modificadores adverbiales y los tipos de verbo vehiculan esa transferencia?

Por otra parte, estos estudios se centran en hispanohablantes con diferentes perfiles lingüísticos: hablantes cuya lengua materna es el español, en su variedad mexicana (Akerberg 2006, Magessy 2018) o argentina (Gomes 2019), así como en bilingües esp./ing. de EE. UU. (Cosme 2021). En cuanto al contexto de enseñanza, tampoco se hacen distinciones expresas, se pueden inferir a partir de la descripción de los sujetos de estudio, pero no son asumidas explícitamente.

Otra característica de los estudios es que existe algún tipo de relación entre ellos; las publicaciones más recientes, Gomes (2019) y Cosme (2021), tienen en cuenta los resultados de Akerberg (2006). Asimismo, Gomes (2019) tiene en cuenta el trabajo de Magessy (2018). Estas relaciones permiten hablar de una voluntad de construcción del conocimiento a partir de estudios previos en el ámbito específico del PHE, que da consistencia a la investigación en el campo.

## 4.2. Caracterización de la línea europea

En lo que respecta a la línea europea, los trabajos se orientan hacia la enseñanza abordando dos aspectos concretos:

A) Problematización de los materiales disponibles (García Piñel 2020, Paiva 2010, Roque 2012).

B) aspectos diferenciales entre ambas lenguas (Mikołajczak 2013, Roque 2012)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Todos los trabajos recogidos realizan una descripción y contraste con la finalidad de contextualizar la investigación o establecer las bases para el análisis. En los trabajos de Paiva (2010), Roque (2012) y Mikołajczak (2013), no sirve solo de contextualización o fundamentación, sino que se establece como objetivo principal del trabajo, con mayor o menor acierto en la formulación.

En consecuencia, el enfoque metodológico se desarrolla bajo la forma de análisis de materiales y análisis contrastivo.

**Tabla 8. Objetivos o preguntas de investigación en la línea europea**

Referencia	Objetivos/Preguntas de investigación
García Piñel (2020)	Analizar y evaluar el tratamiento del PPC en los principales métodos de PLE usados en España
Mikołajczak (2013)	Presentar las diferencias temporales y aspectuales/de uso del PPC en portugués, inglés y español.
Paiva (2010)	¿El PPC en portugués tiene el mismo valor temporal que en español? Analizar en un manual de portugués (y un manual de español) el tratamiento del PPC Propuesta de explicación gramatical con actividades gramaticales y comunicativas
Roque (2012)	Analizar las semejanzas y diferencias en el uso de PPC y PPS en las dos lenguas Analizar la enseñanza de estos tiempos en un manual de portugués (y un manual de español)

Respecto a la variedad de la lengua objeto, la de la lengua del aprendiz y el contexto, estos trabajos no se posicionan explícitamente como los anteriores. Si bien es cierto que, a partir de las referencias, se desprende que se trata de la variedad europea del portugués y que la variedad del español sería la correspondiente a la norma castellana de España. En cuanto al contexto de enseñanza, tampoco se hacen distinciones expresas, se pueden inferir a partir de la ubicación de los estudios, pero no son asumidas explícitamente.

## 5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

### 5.1. Fundamentos teórico-metodológicos de la descripción y contraste del PPC del portugués

Todos los trabajos, ya sea como objetivo explícito, ya sea como parte de la contextualización o a la hora de establecer su marco teórico, realizan una descripción del PPC<sup>2</sup> y una comparación para establecer las diferencias entre las lenguas, esto es, un contraste. El objetivo de este apartado es determinar las bases teóricas y procedimiento de la descripción.

Los enfoques utilizados son de tres tipos:

- A) De marco, a partir de un marco teórico se describe y contrasta un fenómeno en las dos lenguas.
- B) Local, a partir de descripciones particulares de las lenguas se describe y contrasta.
- C) Mixto, combina el establecimiento de un marco teórico general con las descripciones particulares para la descripción y contraste.

Por otra parte, desde el punto de vista de su desarrollo, pueden elaborarse en cascada (con sus pasos claramente definidos: marco, descripción, comparación) o en paralelo (la descripción se realiza en paralelo a la presentación del marco o la descripción junto al contraste).

---

<sup>2</sup> Maggessy (2018) no incluye una sección de descripción del PPC del portugués, lo caracteriza a partir de la fundamentación teórica del aspecto, a partir de Comrie (1976) y con la que hace el contraste. Mikołajczak (2013) tampoco hace una descripción independiente del PPC del portugués, sino que la desarrolla en la comparación.



Tabla 9. Enfoque y desarrollo del contraste

Referencia	Enfoque	Desarrollo
<a href="#">Akerberg (2006)</a>	Mixto	En cascada
<a href="#">Cosme (2021)</a>	Mixto <sup>3</sup>	En cascada
<a href="#">Gomes (2019)</a>	Marco	En cascada
<a href="#">Maggessy (2018)</a>	Marco	En paralelo (marco - contraste)
<a href="#">Mikołajczak (2013)</a>	Local	En paralelo (descripción - contraste)
<a href="#">Paiva (2010)</a>	Local	En cascada
<a href="#">Roque (2012)</a>	Local	En cascada
<a href="#">García Piñel (2020)</a>	Local	En cascada

Como se puede ver en la [tabla 9](#), los trabajos de la línea americana (los cuatro primeros) adoptan un enfoque de marco (combinado o no con el enfoque local), mientras que los trabajos europeos (los cuatro últimos) siguen un enfoque local.

En lo que respecta a los fundamentos teóricos, en la línea americana, se encuentra una base compartida para el establecimiento del marco como recoge la [tabla 10](#).

Tabla 10. Fundamentos teóricos de la línea americana

Fundamentos teóricos	Referencia
Enfoque tipológico (Dahl 1985)	<a href="#">Akerberg (2006)</a> , <a href="#">Cosme (2021)</a>
Clasificación de los usos del perfecto (Comrie 1976)	todos
Aspecto léxico (Vendler 1967)	todos
Perspectiva evolutiva (Harris 1982)	<a href="#">Akerberg (2006)</a> , <a href="#">Cosme (2021)</a>

Todos los trabajos presentan como punto de partida la clasificación de los usos del perfecto de Comrie (1976) y sus cuatro tipos de perfecto<sup>4</sup>. [Gomes \(2019\)](#) y [Maggessy \(2018\)](#) se sirven de la versión de Iatridou *et al.* (2003), con solo dos tipos, ya que resulta más operativa para sus descripciones<sup>5</sup>. Otra de las perspectivas teóricas consideradas por [Akerberg \(2006\)](#) y [Cosme \(2021\)](#) es el enfoque tipológico (Dahl 1985, 2000) y la perspectiva evolutiva (Harris 1982). Los estudios que siguen un enfoque mixto utilizan, además, un conjunto de referencias específicas de estudiosos brasileños que describen el PPC que se recoge en la [tabla 11](#).

<sup>3</sup> [Cosme \(2021\)](#), además de establecer un marco comparativo y una descripción local, propone un marco interpretativo propio, de síntesis.

<sup>4</sup> Comrie (1976, *apud* [Akerberg 2006](#)) clasifica los usos del perfecto en: (a) perfecto resultativo, se refiere a un estado presente como resultado de una acción o situación del pasado; (b) perfecto experiencial, que indica que una acción o situación en el pasado ha dejado consecuencias para el estado presente; (c) perfecto de situación persistente, que indica que una situación comenzó en el pasado pero continúa en el presente; (d) perfecto de pasado reciente, la relevancia actual de la situación del pasado es solo una relación de cercanía temporal, es decir, la situación es muy reciente.

<sup>5</sup> Iatridou *et al.* (2003, *apud* [Maggessy 2018](#), [Gomes 2019](#)) consideran el perfecto universal (situación iniciada en el pasado y que persiste hasta el presente) y el perfecto existencial (describe una situación que se inició y terminó en el pasado, pero con efectos en el presente). El primero asociado a un valor imperfectivo y el segundo, a un valor perfecto.

**Tabla 11. Enfoque, bases teóricas y fuentes en la línea americana.**

Referencia	Enfoque / bases teóricas	Fuentes específicas portugués
Akerberg (2006)	Enfoque tipológico (Dahl 1985) Clasificación usos perfecto (Comrie 1976) Perspectiva evolutiva (Harris 1982) Categorización del aspecto léxico (Vendler 1967)	Ilari (2001) Squartini & Bertinetto (2000) Travaglia (1986)
Cosme (2021)	Enfoque tipológico (Dahl 1985, 2000; Bybee, Pagliuca & Perkins 1994, Bhat 1999) Clasificación de los usos del perfecto de Comrie (1976, 1985) Perspectiva evolutiva (Harris 1982, Squartini & Bertinetto 2000, Rodríguez Louro & Howe 2010) Categorización del aspecto léxico (Vendler 1967, Andersen 1991, Robinson 1990)	Squartini & Bertinetto (2000) Schmitt (2006) Laca (2010) Algeo (1976) Akerberg (2006)
Gomes (2019)	Clasificación usos perfecto (Comrie 1976; Iatridou <i>et al.</i> 2003) Categorización del aspecto léxico (Vendler 1967)	Novaes & Nespoli (2014) Jesus <i>et al.</i> (2017) Mendes (2004) Matos (2016) Nespoli (2018)
Maggey (2018)	Clasificación usos perfecto (Comrie 1976, Iatridou <i>et al.</i> 2003) Categorización del aspecto léxico (Vendler 1967)	Novaes & Nespoli (2014)

En la línea europea, la aproximación teórica al PPS es de enfoque local, se basan en las descripciones de las gramáticas del portugués europeo y estudios específicos sobre este. Excepcionalmente Paiva (2010) refiere una gramática del portugués como lengua extranjera (indicada como *GPLE* en la tabla 12). A diferencia de los anteriores, no se busca un marco más amplio en el que integrar la comparación, sino que se acude directamente a las descripciones en una y otra lengua. Una obra referenciada en todos los estudios es la gramática de Cunha & Cintra (1984), con numerosas reediciones. Otras referencias compartidas, presentes en algunos de los trabajos, son Campos (1984) y Ançã (1990).

**Tabla 12. Bases teóricas de la línea europea**

Autores	Gramáticas	Referencias
García Piñel (2020)	Raposo (2013) Cunha & Cintra (2015)	Campos (1984) Oliveira & Leal (2017)
Mikołajczak (2013)	Cunha & Cintra (2015)	N/C
Paiva (2010)	Cintra & Cunha (1999) Vilela (1999) Arruda (2000) - GPLE	Ançã (1990)
Roque (2012)	Cunha & Cintra (2005)	Ançã (1990) Campos (1984)

En la línea americana se usa un marco más amplio de descripción, no centrado en la lengua objeto, que permite y vehicula la comparación de diferentes lenguas. La línea europea se centra en la propia gramática de la lengua. No hay una definición o caracterización de referencia que agrupe ambas líneas, si bien dentro de cada una de ellas hay bases teóricas compartidas.

## 5.2. La descripción del PPC del portugués

Para responder a la pregunta de cómo describen los estudios el PPC del portugués, esto es, qué características presenta este tiempo, se han revisado los aspectos contemplados por los

autores, tratando de buscar rasgos compartidos por las definiciones, que se agrupan por tópicos. Los diferentes objetivos y naturaleza de los trabajos hacen que las descripciones varíen en amplitud y detalle. Aunque, como se apuntaba, no hay una descripción de referencia del PPC, parecen estar de acuerdo en las características principales<sup>6</sup>:

1) El PPC como perfecto persistente. Maggessy (2018), Akerberg (2006), Cosme (2021), Gomes (2019), García Piñel (2020), Paiva (2010)<sup>7</sup> y Roque (2012) caracterizan el PPC como perfecto persistente<sup>8</sup> en el sentido de un evento que empezó en el pasado y continúa hasta el momento del habla.

2) En relación con el tópico anterior, varios autores lo caracterizan por oposición al PPS. Este correspondería a una acción pasada y terminada (Akerberg 2006, Paiva 2010). Se presentan como realizaciones diferentes del perfecto: la lectura experiencial y resultativa corresponde al PPS, frente a la lectura de perfecto persistente del PPC (Cosme 2021, Gomes 2019).

3) El PPC se asocia, además, con un uso aspectualmente durativo o iterativo (Akerberg 2006, Cosme 2021, Gomes 2019, García Piñel 2020, Paiva 2010<sup>9</sup>, Maggessy 2018) que correspondería a la etapa II de la perspectiva evolutiva con que algunos autores la relacionan explícitamente.

4) Estas lecturas se relacionan con el aspecto léxico inherente y los tipos de verbo, de forma que:

A) La interpretación iterativa se asocia a verbos télicos, por ej. *Tem chegado atrasado* (varias veces).

B) La interpretación durativa se asocia con verbos atélicos, por ej. *Tem estado doente*.

5) Un rasgo que no queda conceptualmente claro y homogéneo, posiblemente por cuestiones terminológicas y de adscripción teórica, es el valor imperfectivo, de acción no terminada o inacabada (Akerberg 2006, Paiva 2010, García Piñel 2020, Roque 2012), referido como acción no terminada o inacabada (Akerberg 2006, Paiva 2010, García Piñel 2020, Roque 2012), como acción que puede prolongarse después del presente (Roque 2012) y de lectura continuativa (Cosme 2021).

6) Problemas de gramaticalidad de la lectura durativa. Cosme (2021) y Gomes (2019) recogen los problemas que causa la lectura durativa para algunos autores brasileños, que ponen en cuestión su disponibilidad o gramaticalidad. García Piñel (2020) refiere también esta cuestión a partir de un estudio basado en los juicios de gramaticalidad de hablantes nativos.

7) Restricciones por adverbios y marcadores. Gomes (2019) asocia determinados marcadores con la expresión de perfecto experiencial y, por tanto, con PPS (*já*,

---

<sup>6</sup> No es un tópico compartido, pero cabe mencionar que Gomes (2019) comenta algunas cuestiones de frecuencia de uso, tales como que el PPC está dejando de ser la forma más habitual para vehicular el *perfect* universal (PU) en el habla, restringiéndose a la escritura, en comparación con *estar* + gerundio y el presente.

<sup>7</sup> La definición de Paiva (2020) es problemática ya que entiende que «o pretérito perfeito composto, indica-nos que certa acção começou no passado mas que tem repercussão ou se alarga até ao momento em que se fala». La noción de repercusión en el presente se asocia con el perfecto experiencial que no se puede realizar mediante PPC en portugués.

<sup>8</sup> *Perfect* universal en la terminología de Gomes (2019).

<sup>9</sup> Formulación problemática por la relación que introduce con el presente: «*Este tempo declara, usualmente, a repetição de uma acção passada não terminada, já que se aproxima do presente*».

*recentemente, agora, ainda não*). Según [García Piñel \(2020\)](#) el PPC puede aparecer con expresiones cuantificadas indefinidas, pero no con cuantificaciones definidas, que entran en conflicto con el valor aspectual de imperfectividad. Por ejemplo, *O Luís Filipe tem passeado no parque várias vezes / \*5 vezes, Tenho visto alguns bons / \*três jogadores de futebol*. [Paiva \(2010\)](#) y [Roque \(2012\)](#) relacionan el PPC con algunos marcadores como *ultimamente, nestes últimos dias, nos últimos meses, nas últimas semanas, até agora, até ao presente, até hoje*, entre otros.

8) Restricciones semánticas. Según [García Piñel \(2020\)](#) la condición de que la situación tenga que ser repetible hace que el PPC no se pueda combinar con verbos que indican un acto único e irrepetible (como *nascer*), por ejemplo *\*Últimamente a Josefina tem nascido*. Si bien puede usarse cuando el sujeto o el complemento directo representan entidades distintas, aunque del mismo tipo, por ejemplo, *Últimamente tem nascido muita gente*.

También cabe comentar que [Cosme \(2021\)](#) propone un modelo específico de interpretación del PPC. Considera que este tiene dos funciones locutivas: indicar si la acción terminó o no (delimitación) y mostrar cómo está anclada al presente. En consecuencia, denota dos estructuras internas del evento y está constituida por dos rasgos aspectuales, perfectividad (delimitación de una eventualidad, estando completa o incompleta) y continuidad (continuación del evento o sus efectos en el momento del habla con la posibilidad de ir más allá). Propone 4 aspectos que surgen de la combinación de esos dos rasgos y que marcan diferentes tipos de final. A saber, (1) perfectivo, con rasgos [+ perfectivo, - continuativo], con principio y final claros, (2) imperfectivo, con rasgos [- perfectivo - continuativo] y final no claro, pero antes del momento de habla, (3) anterior, con rasgos [+ perfectivo, + continuativo], con final, pero de efectos prolongados, (4) continuativo, con rasgos [- perfectivo + continuativo], con evento y efecto hasta el momento de habla, con final no claro. Su propuesta es que la sintaxis genera el aspecto anterior o continuativo pero su subestructura, la lectura durativa o iterativa, se realiza a nivel pragmático. La lectura iterativa sería la lectura por defecto, pero los verbos estativos, adverbios durativos y frases nominales pluralizadas contribuyen a la lectura durativa. Sin embargo, esta lectura durativa puede ser descartada si el conocimiento del mundo o el contexto no permiten interpretar el verbo estativo como completamente homogéneo, es decir, sin alteración desde el tiempo del evento al momento de la enunciación. Si la diferencia entre las dos lecturas es irrelevante, se combina en la categoría continuativa y la ambigüedad se resuelve en el nivel pragmático.

A modo de conclusión, se puede afirmar que las descripciones son relativamente homogéneas en lo que se refiere a las características, si bien varían su amplitud y detalle y, en algunos casos, no aportan definiciones precisas de los valores aspectuales que contemplan.

### 5.3. Aspectos diferenciales entre el PPC en portugués y español

#### 5.3.1. Comparación a partir de la expresión de valores aspectuales

[Gomes \(2019\)](#) se basa en la realización del aspecto en las formas verbales para establecer el contraste entre ambas lenguas: el PPC corresponde en el español de Argentina a perfecto universal (PU) y perfecto existencial (PE), frente al portugués brasileño, en que solo expresa el primero. El PPS corresponde al perfecto existencial en ambas lenguas.

La diferencia estaría en que el PE se puede expresar en español mediante PPC y PPS, mientras que en portugués solo mediante PPS.

Maggessy (2018) se basa en los tipos de perfecto de Comrie (1976) y su realización como PPS o PPC. La diferenciación se encontraría en el perfecto de resultado, experiencial y de pasado reciente, que el español expresa mediante PPC y el portugués mediante PPS.

Cosme (2021) compara la expresión de tres categorías aspectuales (continuativo, anterior y perfectivo) para establecer las convergencias y divergencias entre las dos lenguas. La expresión de valor anterior establece la diferencia entre ambas, correspondiendo a PPC en español y a PPS en portugués. Señala además que el aspecto continuativo corresponde al PPC en portugués, mientras que en español el aspecto continuativo se puede generar con una morfología diferente o la presencia de un adverbial durativo. Asimismo, en portugués, la opción por defecto es una lectura iterativa (con posibilidad de lecturas durativas), el PPC no puede producir lecturas resultativas o experienciales, que corresponden al PPS. Señala también que el perfectivo expresa un evento limitado que ocurre en el pasado, cuyos efectos son vistos como discontinuos y expresados independientemente. Este aspecto es proyectado en el PPS en ambas lenguas. Sin embargo, el portugués usa el PPS también para el aspecto anterior.

A partir de ese contraste establece que el proceso de aprendizaje del PPC implicaría: (1) reajustar los valores del PPS de [+ perfectivo – continuativo] a [+ perfectivo +/- continuativo], (2) desasignar el rasgo [+ perfectivo] del PPC previamente adquirido del español, (3) mapear la obligatoriedad de [+ continuativo – perfectivo] en el PPC del portugués y (4) asociar los adverbios experienciales al PPS y adquirir su agramaticalidad con el PPC.

### 5.3.2. Comparación mediante casos

Akerberg (2006) hace una comparación basada en un conjunto de casos que agrupa en:

- 1) Casos diferenciales: usos muy gramaticalizados en los que la presencia de determinados adverbios determina la selección: *ainda não, sempre, nunca, alguma vez*, que seleccionarían PPS en portugués vs. PPC en español. Por otro lado, *até agora* seleccionaría el PPS en portugués, dependiendo de la situación general, por ejemplo, en *Ele publicou cinco livros até agora*, restringido por la indicación del número exacto<sup>10</sup>.
- 2) Casos de equivalencia, que relaciona con perfectos de situación persistente, como *Tem chovido muito ultimamente / Ha llovido mucho ultimamente, O que você tem feito nas últimas semanas? / ¿Qué has hecho en las últimas semanas?, Tenho pensado muito em você / He pensado mucho en ti.*
- 3) Casos de equivalencia superficial, que tienen diferentes interpretaciones en las dos lenguas:
  - (a) *Nunca estive na Turquia / Nunca he estado ~ estive en Turquía.*

En estos casos, en portugués solo es posible el uso del PPS y no hay indicación de la posibilidad o no en el futuro de un viaje a Turquía. En español, el PPS excluye esa posibilidad en oposición al PPC.

(b) *Ele tem estado no Brasil / ha estado en Brasil*

(c) *Temos comido nesse restaurante / hemos comido en ese restaurante.*

<sup>10</sup> *Publicou cinco livros até agora / Ha publicado cinco libros hasta ahora.*

En estos casos, el PPC del portugués solo puede interpretarse en el sentido de múltiples viajes o visitas: acción repetida y con posibilidad de continuar. Los mismos ejemplos en español permiten una interpretación experiencial (es decir, la acción terminada tuvo lugar en el pasado una o más veces y ha dejado una huella en el presente).

Se trata, por tanto, de una comparación basada en casos con una clasificación a partir de la coincidencia formal en superficie. Una limitación de este contraste es que no está claro cómo se seleccionan los casos y hay dudas sobre la exhaustividad o amplitud del contraste.

Maggessy (2018) hace también una comparación entre ambas lenguas basada en casos a partir de una selección de adverbios y marcadores, concretamente *ainda não*, *até agora*, *sempre*, *nunca*, *já*, *alguma vez*, que se muestra en la [tabla 13](#).

**Tabla 13. Comparación y contraste elaborados a partir de Maggessy (2018).**

Marcador	Port.	Esp.	Ejemplos
<i>Ainda não</i> <i>Até agora</i>	PPS	PPC	<i>O Marcelo ainda não respondeu ao meu e-mail</i> Marcelo aun no ha contestado a mi e-mail <i>Estou procurando apartamento, mas até agora não encontrei nada.</i> Estoy buscando departamento pero hasta ahora no he encontrado nada.
<i>Sempre</i>	PPS PPC	PPS PPC	Siempre viajé en tren/Siempre he viajado en tren. <i>Sempre viajei de trem./Sempre tenho viajado de trem</i>
<i>Nunca</i>	PPS	PPC	Chico Buarque nunca ha cantado en México. <i>Chico Buarque nunca cantou no México.</i>
<i>Já</i> <i>Alguma vez</i>	PPS	PPS PPC	¿Ya pagaste la cuenta de luz? ¿Ya has pagado la cuenta de luz? <i>Você já pagou a conta de luz?</i> ¿Estuviste en Europa alguna vez? ¿Has estado en Europa alguna vez? <i>Você esteve na Europa alguma vez?</i>

Su interpretación es que el portugués selecciona el PPS cuando la interpretación corresponde a un evento puntual, lo cual es incompatible con la lectura iterativa que requiere el PPC. En el caso de *sempre* la interpretación puede ser iterativa con PPC o puntual con PPS.

En el español, el PPS estaría asociado a perfectividad (situación o evento como todo completo) y el valor progresivo sería incompatible (*vid.* ejemplo con *ainda não* en la [tabla 13](#)). En el caso de *siempre* el PPC deja abierta la posibilidad en el futuro, a contrario que el PPS.

Cabe señalar que los casos que selecciona la autora no recogen todas las posibilidades, por ejemplo, con *nunca*, otro contexto que admite PPS en español. En general, se puede afirmar que las comparaciones basadas en casos plantean dudas sobre la exhaustividad y alcance del contraste.

### 5.3.3. Otras comparaciones

García Piñel (2020) parte de que el uso del PPC en español tendría una lectura temporal pasada y perfectiva incluida en el intervalo de tiempo de la enunciación. En portugués, con ese valor, se usa el PPS. Considera que este uso sería la fuente de los desvíos de los HE, que interpretan el PPC del portugués con este valor, cuando el PPC del portugués presenta valores aspectuales de imperfectividad e iteratividad.

Los contrastes de Paiva (2010) y Roque (2012) son problemáticos, presentan algunas inadecuaciones, son confusos e imprecisos a la hora de presentar los elementos diferenciales. La comparación de Mikołajczak (2013) resulta también problemática. Presenta un cuadro final de casos en polaco, inglés, español y portugués, organizado según un conjunto de lecturas

aspectuales. Sin embargo, no establece un marco comparativo ni parte de descripciones de las lenguas (explicita una fuente para el portugués y ninguna para español, polaco e inglés). La motivación del desarrollo es confusa e imprecisa. Las categorías de la clasificación no están fundamentadas y la ejemplificación es deficiente<sup>11</sup>.

### 5.3.4. Conclusiones sobre la comparación y el contraste

Las comparaciones de § 5.3.1 son las más sólidas metodológicamente: establecen un marco descriptivo con un conjunto de indicadores que permiten la descripción homogénea de la manifestación de ese fenómeno en las dos (o más lenguas) comparadas.

El problema de las comparaciones de § 5.3.3 es que carecen de ese marco descriptivo homogéneo y, por tanto, de indicadores que establezcan en base a qué se realiza la comparación. Parten de definiciones de gramáticas que lo que intentan es describir el funcionamiento de ese tiempo dentro del sistema de una lengua a partir de categorías que son operativas para esa lengua, pero no necesariamente son compatibles o equiparables con las categorías de otra lengua. En consecuencia, el resultado que se obtiene es confuso o insuficiente<sup>12</sup>.

Las comparaciones de § 5.3.2 sí disponen de indicadores de base, pero no hay un marco descriptivo, de forma que plantean problemas de amplitud, y no justifican la selección de esos indicadores.

En suma, las revisiones solo basadas en la descripción de las gramáticas y autores de referencia resultan insuficientes en comparación con las propuestas que utilizan un marco descriptivo más amplio y en combinación con las aportaciones de obras de referencia específicas de la variedad. A este respecto cabe señalar que las descripciones de las gramáticas tienen sentido en el marco de sus propios sistemas lingüísticos, pero no necesariamente resultan operativas para la comparación.

## 5.4. Tipos de análisis y resultados

### 5.4.1. Estudios sobre el aprendizaje

El estudio de [Akerberg \(2006\)](#) consta de una primera prueba compuesta de tres partes: 11 enunciados para seleccionar entre las formas del PPC y PPS, 7 enunciados para seleccionar la frase (juicio de gramaticalidad) y 7 enunciados para traducir. Fue aplicado a 110 estudiantes del PLE de la UNAM (México) de 6 niveles diferentes. Además, se utilizó el mismo instrumento como postest con el grupo de nivel 4 tras dos sesiones con ejercicios para el tratamiento explícito del uso del PPS y el PPC en portugués mediante actividades inductivas de comparación de ejemplos, reflexión sobre el uso y localización de patrones de uso.

Para la primera prueba, la primera hipótesis planteada no se cumple, no se observa una progresión clara en la adquisición de las diferencias de uso según el nivel. Todos los grupos presentaron resultados muy similares con predominio del uso según los patrones de la L1. En cuanto a la segunda hipótesis, no se confirmó que los marcadores adverbiales ayudasen al

---

<sup>11</sup> Considera no durativos e imperfectivos: *ha llegado el taxi / chegou o táxi*. Considera como estado iterativo: *he estado enfermo hace algún tiempo / tenho estado doente* ([Mikołajczak 2013: 91](#)).

<sup>12</sup> [García Piñel \(2020\)](#) presenta sus datos de forma clara y precisa, pero la conclusión es muy limitada.

estudiante a darse cuenta del uso diferente. La autora sugiere que la selección parece depender del aspecto léxico inherente.

En el postest la hipótesis se cumple parcialmente: hubo mejora en el ejercicio de traducción. Los resultados indicarían también que el aspecto léxico inherente influye en la atribución del PPS, en particular las situaciones télicas y puntuales.

La autora considera que la cercanía de las dos variantes, el portugués de Brasil y el español de México, provoca que los alumnos difícilmente descubran las diferencias sin ayuda de la instrucción. Al percibir las semejanzas en el uso del perfecto del portugués, les cuesta mucho trabajo detectar las diferencias, muy sutiles, entre las lenguas.

Maggessy (2018) estudia la realización del aspecto perfecto<sup>13</sup> como PPC en el portugués como L2 y como lengua de herencia (LH) en hablantes del español de México. Se sirvió de 3 pruebas: el test 1, de juicios de gramaticalidad de frases entre las que se incluían 6 para PPC (3 con verbos de estado, 3 de culminación); el test 2, que consistía en la traducción de un texto en español, con 4 frases para el perfecto (2 verbos de actividad, 1 de culminación, 1 de proceso culminado, 1 de estado; 2 con marcador), y el test 3, para la producción de frases, a partir de la observación de una situación, presentándoles un verbo en infinitivo y una expresión adverbial, con 4 frases con marcadores incompatibles con PPC y los cuatro tipos de verbos de la clasificación de Vendler.

Estas pruebas fueron aplicadas a tres grupos diferentes. El test 1 a 14 sujetos (edad de 17 a 25) de nivel intermedio y avanzado, estudiantes de la UNAM, con instrucción en la variedad europea; el test 2 a 5 sujetos (edad 20 a 25) del curso de portugués para extranjeros del Consulado de Brasil, con instrucción en la variedad brasileña, y el test 3 a 10 sujetos (de 20 a 65), de nivel avanzado, estudiantes de la UNAM.

Los datos muestran que los HE transfieren los valores de perfecto de su L1. Los verbos de estado y de culminación proporcionan más lectura de perfecto y los verbos de culminación son los que más posibilitarían la transferencia de los valores de ese aspecto del PPC del español al portugués. Los marcadores adverbiales también facilitarían la transferencia.

Uno de los problemas de este estudio es la falta de homogeneidad por el uso de instrumentos diferentes con grupos diferentes y el número reducido de ocurrencias de los verbos y marcadores objeto de estudio, lo que pone en cuarentena los resultados obtenidos.

Gomes (2019) realiza un estudio con 17 estudiantes de la universidad Nacional de Rosario (Argentina) con dos tests: uno con enunciados para completar con la forma del verbo y otro para traducir frases. Cada una de las pruebas contenía tres casos de perfecto universal y tres de perfecto existencial.

El objetivo del estudio era investigar la realización lingüística del perfecto por HE y la transferencia de patrones de la L1. Encuentra que el perfecto universal fue realizado mediante PPC, *estar* + gerundio y presente, que son las opciones disponibles en el portugués de Brasil. Si bien priorizaban el PPC, lo que difiere de las preferencias de los nativos de esta variedad. En relación con el perfecto existencial, los sujetos usaron PPC y PPS, con lo que se confirma la transferencia de patrones morfosintácticos.

Además, refiere que, aunque en su estudio no se comprueba si el aspecto semántico influye en las realizaciones del aspecto perfecto, no hay evidencias de que los verbos de culminación favorezcan la transferencia del uso del PPC. El reducido número de casos y el hecho de que el diseño de investigación no lo contempla, hace que esto último deba ser tomado también con mucha precaución.

---

<sup>13</sup> Nota al pie: la autora, siguiendo a Comrie (1976), entiende que el *perfect* establece una relación entre dos puntos del tiempo: el tiempo del estado resultante de la situación y el tiempo de la situación



El estudio de [Cosme \(2021\)](#) se realiza con 72 participantes bilingües español/inglés, con portugués como L3, divididos en dos grupos, con los siguientes órdenes de adquisición: inglés L1, español L2, portugués L3 (n= 48) y español L1, inglés L2, portugués L3 (n= 24), pertenecientes a 3 niveles (iniciales, intermedios y avanzados). El instrumento de análisis fue un cuestionario con 4 pruebas:

- 1) Juicios de gramaticalidad de colocación del adverbio y formación de preguntas, con nueve casos.
- 2) Selección de PPC/PPS, a partir de cuatro variables, anterior, perfectivo, continuativo con adverbios de progresión y durativos, con cuatro casos de cada una.
- 3) Juicio de naturalidad mediante una escala de Likert de 4 puntos para 9 casos.
- 4) Juicio de valor semántico mediante escala de Likert de 4 puntos para 9 casos.

Los resultados de [Cosme \(2021\)](#) indican que en el nivel avanzado la producción del PPS es similar a la nativa, sin embargo, la adquisición del PPC no ofrece los mismos resultados: su uso como continuativo y la agramaticalidad de la anterioridad plantean problemas a los aprendices. Asimismo, señala que hay una fuerte influencia del español que llega hasta el nivel avanzado.

En la adquisición del PPC [+ continuativo – perfectivo], los aprendices pueden transferir el aspecto continuativo, sin embargo, la anterioridad plantea problemas, ya que la transferencia de rasgos de L1 implica el rasgo [+ perfectivo]. El desaprendizaje puede ser problemático y solo se produce en niveles más avanzados. A este respecto plantea que el PPC se enseña en cursos avanzados y los aprendices iniciales e intermedios pueden no tener suficiente input negativo, esto es, el input no estaría mostrando las diferencias semánticas necesarias para reajustar esos rasgos y se asume que el PPC del portugués genera continuidad y anterioridad como el PPC del español y del inglés.

Por otro lado, la adquisición del PPC y del PPS no tiene lugar simultáneamente. El PPS se adquiere antes y en un estadio temprano. Los datos sugieren que el aspecto anterior no se reajusta mientras se desaprende del PPC. El orden sería que se adquiere el continuativo y se proyecta en el PPC, manteniéndose PPS y PPC como formas viables de anterioridad, de forma que el PPS es la opción favorita pero no la única. Todos los niveles parecen representar el PPC como permitiendo los dos aspectos.

En suma, los estudios sobre el aprendizaje inciden sobre los siguientes aspectos:

- 1) Constatación de la transferencia. Todos los trabajos evidencian la transferencia del español, que llega hasta los niveles avanzados.
- 2) Rasgos aspectuales que se transfieren. Según [Cosme \(2021\)](#) el aprendizaje del PPC plantea problemas en su uso como continuativo y la agramaticalidad de la anterioridad.
- 3) Orden de adquisición. Según [Cosme \(2021\)](#) la adquisición del PPC y del PPS no sucede simultáneamente, el PPS se adquiere en un estadio temprano. Habría un estadio de interlengua en que el PPC asume el valor continuativo, pero mantiene el valor de anterioridad, de forma que se alterna con PPS.
- 4) Efecto de la instrucción explícita. Según los resultados de [Akerberg \(2006\)](#) esta puede ayudar de forma limitada y en actividades muy específicas.
- 5) Papel del aspecto léxico en el aprendizaje. Abordado en [Akerberg \(2006\)](#), [Maggeesy \(2018\)](#) y [Gomes \(2019\)](#), no hay datos concluyentes sobre la influencia del aspecto léxico inherente en el aprendizaje.

6) Papel de los marcadores adverbiales. Abordado en [Akerberg \(2006\)](#) y [Maggessy \(2018\)](#), parten de presupuestos diferentes: para la primera podrían ser una ayuda para establecer las diferencias, para la segunda, una fuente importante de interferencia.

### 5.4.2. Análisis de materiales

[García Piñel \(2020\)](#) analiza 8 manuales de uso frecuente en España en relación con cuatro categorías descriptivas: la descripción que hacen del PPC, las actividades propuestas, si hacen una comparación con el PPS y si recurren a marcadores temporales en la descripción. No se justifica la selección de dichas categorías y tampoco se especifica el procedimiento de análisis.

Los resultados indican que los materiales son deficitarios en lo que se refiere a la descripción del PPC, solo tres presentan valores aspectuales y temporales, los restantes solo tienen en cuenta el valor temporal. Por otra parte, solo dos manuales comparan el uso de la forma compuesta y la forma simple. Considera además que el recurso a locuciones y adverbios es insuficiente.

En los trabajos de [Paiva \(2010\)](#) y [Roque \(2012\)](#) se realiza una descripción y comentario crítico del tratamiento del perfecto en un único manual, explicando la estructura de la secuencia y procedimientos empleados y haciendo simplemente una valoración personal. No se pueden considerar propiamente como análisis de materiales, ya que no desarrollan una metodología de análisis y su objetivo resulta más bien formativo en el marco en el que se insertan.

## 5.5. Implicaciones pedagógicas

[García Piñel \(2020\)](#) considera necesaria la descripción de los valores aspectuales, ya que condiciona la comprensión del valor y el uso del PPC. La descripción incompleta, a su entender, dificulta que los aprendices establezcan las diferencias entre los valores de este tiempo en las dos lenguas y obliga al profesor a preparar materiales adicionales. Asimismo, sostiene que debe ser enseñado junto al PPS y debe ir acompañado de actividades suficientes, pero no establece cantidad ni tipo de actividades.

[Akerberg \(2006\)](#) defiende la necesidad de sensibilizar a los alumnos respecto al uso diferente de ambos tiempos. Su propuesta consiste en empezar por los usos semejantes para después ofrecerles ejemplos contrastantes que los lleven a percibir las diferencias entre el español y el portugués. Como técnicas o actividades específicas sugiere (1) llamar la atención sobre las diferencias que los alumnos ya saben que existen en las variantes del español, (2) el contraste a partir de adverbios que en español se usan con PPC y en portugués con PPS, (3) actividades de análisis e interpretación guiada de los valores aspectuales de casos mediante preguntas, (4) análisis e interpretación contrastiva de ejemplos.

Para [Cosme \(2021\)](#) la diferencia de adquisición entre PPS y PPC estaría relacionada con la frecuencia de input, el input negativo y la enseñanza explícita. Los programas suelen introducir los tiempos compuestos en niveles avanzados por su complejidad, esto puede influir negativamente en la adquisición, ya que es un fenómeno que requiere una exposición más larga. Su propuesta es no requerir su producción, pero sí ofrecer una exposición temprana en las destrezas pasivas de lectura y escucha de materiales auténticos.

[Mikołajczak \(2013\)](#), [Gomes \(2019\)](#) y [Maggessy \(2018\)](#) no desarrollan implicaciones pedagógicas a partir de sus resultados. Por otra parte, [Paiva \(2010\)](#) incluía entre sus objetivos hacer una propuesta de explicación gramatical con actividades gramaticales y comunicativas. Sin embargo, en su propuesta no contempla dicha explicación, el objetivo que incluye es practicar esas formas. La secuencia de actividades se compone de lectura de un texto, preguntas de control de la comprensión, explicitación del uso del presente por parte del alumno,

explicitación del uso del PPC y conjugación de un verbo en PPC y PPS. No contiene, por tanto, ninguna actividad práctica de uso del PPC ni de contraste.

## 6. CONCLUSIONES

La revisión de la bibliografía sobre el PPC desde la perspectiva del PHE arroja un número muy reducido de estudios. Muy pocos trabajos se han centrado en el PPC a la hora de investigar el proceso de enseñanza/aprendizaje del portugués a hispanohablantes. A pesar de la escasez de estudios, se puede detectar un aumento del interés en la pasada década, en la que se localizan la mayoría de las publicaciones. Varios de ellos corresponden a trabajos de máster, de forma que se encuentra que jóvenes investigadores se interesan por el tema, en particular en el ámbito de la enseñanza. Este interés implicaría que el PPC continúa siendo un aspecto percibido como problemático en la práctica de la docencia.

Ahora bien, una de las limitaciones de esta revisión tiene precisamente que ver con este tipo de trabajos, en lo que se refiere a su inclusión y disponibilidad. No es frecuente que aparezcan en las bases de datos generalistas y la búsqueda no ha incluido repositorios locales de TFM. Por otro lado, no se han incluido criterios de calidad para que la muestra fuese lo más amplia posible y permitiese observar un panorama más extenso, haciendo los comentarios necesarios en el desarrollo de las preguntas de investigación. En este sentido los TFM han sido problemáticos ya que pueden presentar desajustes metodológicos, que bien respondan a un planteamiento deficiente (como cualquiera de los otros géneros contemplados), pero también derivados de los objetivos específicos del nivel de estudios a que corresponden y el tipo de evaluación de que son objeto. El planteamiento inicial era que permiten ver la vitalidad del campo y el interés por la materia, pero a efectos de resultados su aportación en este estudio ha sido muy limitada. Si a esto se suma la limitación impuesta por su disponibilidad y acceso, lo más recomendable sería su exclusión en este tipo de revisiones.

Otra de las limitaciones de esta revisión, también relacionada con su alcance, es que no da cuenta de los resultados y conclusiones a que pueden haber llegado trabajos más amplios que incluyan este tiempo. No obstante, se considera que dicha limitación es consustancial a la pregunta que se plantea, referida a trabajos centrados en el PPC.

En lo que respecta al mapeo de la producción bibliográfica se han encontrado dos líneas diferenciadas geográfica, temática y lingüísticamente, la americana y la europea. La diferenciación lingüística corresponde a las variedades europea de Portugal y brasileña, desde estos países se extiende por proximidad a aquellos en que esa lengua es objeto de enseñanza. Temáticamente se diferencian por estar orientadas a la enseñanza, en el caso de la corriente europea, y a la adquisición o aprendizaje en el caso americano, y, en consecuencia, también por sus enfoques metodológicos. Independientemente de cuáles sean las causas, ambas líneas permanecen separadas. Además del aumento del número de publicaciones, sería deseable también la diversificación de las orientaciones en ambas corrientes y el diálogo entre ellas.

En la descripción del uso del PPC, no hay una definición de referencia, si bien las descripciones coinciden en sus aspectos básicos independientemente de las fuentes en que se basen (de marco comparativo amplio o basadas en la gramática específica de la lengua). No obstante, difieren ampliamente en el grado de detalle, en las nociones y la terminología que manejan, así como en aspectos puntuales. Uno de estos es la lectura durativa del PPC del portugués, sobre la que no hay unanimidad, y que es resaltada sobre todo en los estudios de la variedad brasileña. En términos generales, en lo que respecta a la descripción, parece necesaria una definición de consenso, que sintetice el estado de la cuestión en lo que a su definición y

caracterización se refiere, como punto de partida para los estudios orientados tanto a la enseñanza como al aprendizaje, y que abarque ambas variedades.

La descripción del PPC del portugués es, además, un paso previo para la realización del contraste. En relación con este, las aportaciones más sólidas proceden de los trabajos que optan por marcos comparativos más amplios, mientras que las descripciones basadas en gramáticas específicas de las lenguas son muy limitadas e inoperativas. Ese marco comparativo, solo desarrollado en la línea americana, resulta en cierta medida homogéneo ya que los autores comparten bastantes referencias en su fundamentación teórica. La cuestión que se plantea es qué otras opciones son posibles, qué otros enfoques teóricos permitirían esa comparación y contraste. De hecho, [Cosme \(2021\)](#) se ve en la necesidad de reinterpretar y rehacer ese marco para dar cuenta del proceso de aprendizaje. El contraste entre los usos del PPC en portugués y español es, por tanto, otra de las cuentas pendientes de la especialidad.

En lo que respecta a la investigación en el ámbito del aprendizaje se puede señalar que se ha constatado la transferencia de los usos de la L1 en este proceso. Permanecen abiertas cuestiones como los rasgos específicos que se transfieren y sus combinaciones, además de cuestiones de orden de adquisición y estadios de interlengua, planteados en [Cosme \(2021\)](#). Queda también por resolver si el aspecto léxico inherente juega o no un papel en el proceso de adquisición, ya que ningún estudio ha abordado específicamente esta cuestión de forma consistente. Tampoco queda claro el papel de los marcadores aspectuales en el proceso de aprendizaje, si estos requieren un reajuste específico en el proceso y en qué punto ocurriría. Sería importante avanzar en esta línea por la atención que se les presta y el uso que se hace de ellos en la enseñanza. También de particular importancia resulta la línea abierta por [Akerberg \(2006\)](#) en relación con los efectos de la instrucción explícita y el uso del contraste en el aula, dos de los pilares de los planteamientos metodológicos del PHE.

En relación con la enseñanza, los estudios señalan deficiencias en dos ámbitos: el modo de presentación de los contenidos, por explicaciones insuficientes en los materiales, y el tratamiento de esos contenidos, por su introducción tardía en los programas y por falta de exposición. Respecto a la primera, los estudios no establecen ni desarrollan qué descripción llevar al aula, ni en qué términos, esto es, no se ofrece una descripción pedagógica de la forma y su funcionamiento, ni de los aspectos de contraste, a partir de los cuales crear las situaciones de aprendizaje. Por su parte, los efectos de la instrucción y de la exposición necesitarían ser comprobados, desarrollados y analizados en estudios específicos, en particular, si la introducción temprana tiene algún efecto en el aprendizaje, como paso previo a la modificación de los programas. Lo que parece claro es que, sin instrucción específica, el aprendiz tiene bastantes dificultades para percibir las diferencias a partir del input y es necesario un período de sensibilización a los valores del PPC en portugués. Dada su complejidad, aunque los autores no lo contemplan, este proceso debería realizarse en varias etapas y con varios conjuntos de características y datos de input, es decir, de forma graduada y asociada a acciones de comunicación específicas. Asimismo, el uso del contraste y las técnicas de inferencia y reflexión metalingüística parece una opción recomendable para ayudar a la reorganización de los valores aspectuales, a falta de pistas contextuales suficientemente transparentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKERBERG, Marianne (2006): "Pretérito perfecto compuesto vs. pretérito simple: su adquisición en portugués por hablantes de español". *Estudios de Lingüística Aplicada* 44, 77-111.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (1995): "Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?" En J. C. P. Almeida Filho (org.): *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 13-21.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (2004): "Questões de interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima)". En A. R. M. Simões, A. M. Carvalho & L. Wiedemann (eds.): *Português para falantes de espanhol*. Campinas: Pontes, 183-91.
- ALONSO REY, Rocío (2016): "Reconhecimento do erro na pronúncia na formação de professores não nativos falantes de espanhol: estudo de caso numa tarefa de auto-diagnose". En A. L. Escobar Chaves Barros & N. dos Santos Gomes, (orgs.): *Anais do XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Campo Grande: CBLA, 1590-605
- ALONSO REY, Rocío (2020): "Metodología de la enseñanza de portugués a hablantes de español: un marco y una propuesta de planificación del tratamiento de las competencias lingüísticas". *Quaderns de Filologia* XXV, 99-120.
- ALONSO REY, Rocío (2021): "Aspectos metodológicos específicos do ensino de português a hispanofalantes". En N. A. Rocha & Rosângela Sanches da Silveira Gileno (orgs): *Português Língua Estrangeira e suas interfaces*. Campinas: Pontes, 179-202.
- BOOTH, Andrew, Anthea SUTTON & Diana PAPAIOANNOU (2016): *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. Londres: SAGE.
- CARVALHO, Ana M. & Antônio J. B. DA SILVA (2008): "O papel do conhecimento metalingüístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas". *Portuguese Language Journal* 3. <http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Carvalho-daSilva1.pdf>
- CHILD, Michael (2013): "Language learning perceptions: The role of Spanish in L3 Portuguese acquisition". *Portuguese Language Journal* 7. <https://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2013/11/Child-2013-Language-Learning-Perceptions-The-Role-of-Spanish-in-L3-Portuguese-Acquisition.pdf>
- CODINA, Lluís (2018): *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales*. Barcelona: Máster Universitario en Comunicación Social. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra. Disponible en: eRepositorio UPF
- COSME, D. R. L. S. (2021): *L3 Acquisition of the Portuguese Present Perfect by English-Spanish Bilinguals*. Tesis de doctorado. Universidad de Georgia.
- GARCÍA-PEÑALVO (2022): "Desarrollos de estados de la cuestión robustos: revisiones sistemáticas de la literatura". *Education in the Knowledge Society*. [doi.org/10.14201/eks.28600](https://doi.org/10.14201/eks.28600)
- GARCÍA PIÑEL, María (2020): "O ensino-aprendizagem do pretérito perfeito composto português: análise de estratégias nos métodos de português língua estrangeira". En S. Teixeira de Faria, F. C. Alves Marques, M. Colom Jiménez & O. Duarte (eds.): *Novas contribuições en investigação e ensino em língua portuguesa*. Madrid: Didot, 109-28.

- GOMES, Jean Carlos DA SILVA (2019): "The acquisition of the perfect aspect by native speakers of Spanish spoken in Argentina learners of Portuguese as L2". *Entrepalavras* 9/2, 354-77.
- GRANNIER, Danielle M. (2002): "Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol". En N. Júdeice (org.): *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 57-80.
- GRANNIER, Danielle M. (2015). "Revisitando a proposta heterodoxa". *Estudios portugueses y brasileños* 12, 161-76.
- GRANT, M. J. & A. BOOTH (2009): "A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies". *Health Information and Libraries Journal* 26/2, 91-108. [doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x)
- HOLTON, J. (1954): "Portuguese for Spanish Speakers". *Hispania* 37, 446-52.
- LOMBELLO, L. C.; L. G. EL-DASH & M. A. BALEIRO (1983): "Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol". *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 1, 117-32.
- MAGGESSY, Anne Katheryne Estebe (2018): *A realização do perfect no português como segunda língua e como língua de herança por falantes de espanhol do México*. Tesis de doctorado. Universidad Federal de Rio de Janeiro.
- MIKOŁAJCZAK, Sylwia (2013): "A perspectiva comparativa do pretérito perfeito composto, pretérito perfecto compuesto e present perfect". *Studia Romanica Posnaniensia* 40/1, 81-93.
- PAIVA, Susana Andreia TEIXEIRA (2010): *O pretérito perfeito composto em português e o pretérito perfecto compuesto em castelhano: aproximação e afastamento*. Trabajo de fin de máster. Universidade da Beira Interior.
- ROQUE, Bárbara DA SILVA (2012): *O uso do pretérito perfeito simples e composto no português e no castelhano*. Trabajo de fin de máster. Universidade da Beira Interior.
- SIMÕES, Antônio R. M. & Orlando KELM (1991): "O processo de aquisição das vogais semi-abertas "é, ó" /ε ɔ/ do português (brasileiro) como língua estrangeira". *Hispania* 74/3, 654-65.
- TEIXEIRA-LEAL, L. (1977): "The Interference of Spanish in Beginning Portuguese Class". *Hispania* 60, 82-7.