

Buenas prácticas para elaborar materiales de aprendizaje gramatical. El pretérito pluscuamperfecto de indicativo para español/L2

ADOLFO SÁNCHEZ CUADRADO (CORRESPONDING AUTHOR)

ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO

Universidad de Granada

Received: 2025-05-14 / Accepted: 2025-10-08

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXV.33665>

Porta Linguarum ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: En relación con la creación de materiales de aprendizaje para el desarrollo de la competencia gramatical, los enfoques actuales de la gramática cognitiva y de la atención a la forma permiten, respectivamente, amoldar el análisis gramatical a los procesos cognitivos de los aprendientes e integrar la instrucción gramatical en prácticas comunicativas de la lengua. En el presente artículo se abordan estas cuestiones en relación con los tiempos verbales del español a partir del modelo cognitivo epistémico dinámico surgido en el marco de la Gramática Cognitiva. Concretamente, se analiza el abordaje pedagógico del pretérito pluscuamperfecto de indicativo a partir de dos de los pilares que han sustentado nuestro proceso de creación de materiales: (1) su validación pedagógica mediante el pilotaje de una secuencia didáctica con aprendientes de español/L2 y (2) la confirmación, mediante la lingüística de corpus con el uso de Sketch Engine y el corpus ESTenTEN23, de la rentabilidad de ciertos patrones construccionales a la hora de explorar fenómenos lingüísticos relacionados con este tiempo verbal, en este caso, su posible neutralización con el pretérito perfecto simple en oraciones subordinadas causales.

Palabras clave: enseñanza de la gramática, validación experimental de materiales de aprendizaje, pluscuamperfecto de indicativo, gramática cognitiva, atención a la forma.

Good practices for grammar materials development. The pluperfect indicative for Spanish/L2 learning

ABSTRACT: When designing learning materials for the development of grammatical competence, current approaches such as Cognitive Grammar and Focus on Form may prove useful in order to, respectively, tailor the grammatical analysis to learners' cognitive processes and integrate grammar instruction into communicative language practices. In this paper we address these issues in relation to Spanish verb tenses within the dynamic cognitive-epistemic model emerged from the Cognitive Grammar framework. Specifically, we analyze our pedagogical approach to teach the pluperfect indicative based on two of the pillars that have sustained the materials development process, i.e., (1) the validation of the materials by means of the piloting of a pedagogical sequence taught to Spanish/L2 learners, and (2) the confirmation, by means of the evidence gathered from corpus linguistics with Sketch Engine and the ESTenTEN23 corpus, of the suitability of certain constructional patterns when exploring specific linguistic phenomena related to this tense, particularly, its possible neutralization with the simple past in causal sentences.

Keywords: grammar teaching, experimental validation of learning materials, pluperfect indicative, cognitive grammar, focus on form.

1. INTRODUCCIÓN

El pretérito pluscuamperfecto de indicativo (en adelante, PLUSC), y su oposición a otros tiempos de pasado, como el pretérito perfecto simple o indefinido (en adelante, INDEF), el pretérito perfecto compuesto (en adelante, PERF) y el imperfecto (en adelante, IMPERF), no ha suscitado demasiado interés como problema de aprendizaje para los estudiantes de ELE. A ello han coadyuvado varios aspectos: su definición como tiempo que designa eventos terminados antes de otro hecho o momento pasado, aparentemente fácil de entender y generalmente asumida sin más matizaciones; su morfología, fácil en comparación con la del INDEF, por ejemplo; su carácter discursivamente secundario en comparación con opciones consideradas básicas para la construcción de la narración y mucho más difíciles de aprender por su carácter idiosincrásico, como son el INDEF y el IMPERF; así como su correspondencia con tiempos equivalentes de otras lenguas, como el *past perfect* del inglés. Sin embargo, en estudios como García Manga (2023) o Sánchez Cuadrado y Castañeda Castro (2024) se hace evidente la necesidad de dedicar más atención a la descripción de los valores que asume este tiempo pues en dichos estudios se constata el descuido de su tratamiento en gramáticas pedagógicas y manuales, en comparación con los otros tiempos verbales de indicativo, así como la provisión de reglas de uso incompletas y un volumen insuficiente de práctica para evitar la comisión de errores relacionados con este tiempo verbal. El presente trabajo aborda esta cuestión en relación con dos aproximaciones metodológicas que pueden resultar complementarias. Por un lado (apartado 2), el pilotaje con estudiantes de ELE de materiales didácticos inspirados en una aproximación cognitiva al sistema verbal del español (Langacker 1991, Castañeda Castro 2023a y 2023b, Castañeda Castro y Sánchez Cuadrado 2021) y complementada con técnicas de foco en la forma. Por otro lado (apartado 3), la aplicación de análisis de corpus para aquilatar las descripciones propuestas y sopesar la relevancia de ciertas construcciones como contextos adecuados para la presentación y práctica del PLUSC y su oposición a otros tiempos de pasado. Las conclusiones de las observaciones realizadas en ambos estudios de cara al tratamiento del PLUSC en la clase de ELE se presentan en el apartado 4.

2. PROCESO DE VALIDACIÓN CON APRENDIENTES

En este apartado se analiza el pilotaje de materiales para el aprendizaje del PLUSC antes de su inclusión en la aplicación informática desarrollada dentro del Proyecto PID2021-128771OB-100 (IMAGINE). Este proceso se realizó con aprendientes de español/L2, cuyos datos demográficos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Contexto de la experimentación de los materiales de aprendizaje

Contexto de enseñanza	Aprendientes de los cursos intensivos de ELE (julio de 2023) del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.
N.º de participantes	23
Nivel de competencia	B1 (10) y B2 (13)
L1	Inglés (20), ucraniano (1) y chino (2)

La intervención fue cuasi-experimental con grupos intactos, no en condiciones de laboratorio, sino durante sesiones de clase. En la tabla 2 se resume su diseño.

Tabla 2. *Diseño de la intervención pedagógica*

Paso 1	Tarea de expresión escrita <i>pretest</i>
Paso 2	Sesión de clase: 2.1. Calentamiento 2.2. Presentación de la tarea final 2.3. Introducción inductiva al PLUSC 2.4. Contraste PLUSC-PERF 2.5. Contraste PLUSC-INDEF 2.6. Tarea final (expresión escrita <i>postest</i>)
Paso 3	Grupo de discusión
Paso 4	Revisión de las muestras de expresión escrita y análisis intragrupo <i>pretest-postest</i>

La intervención se realizó con el mínimo impacto en el desarrollo de los cursos (por ejemplo, la tarea escrita *pretest* fue una tarea de producción más del curso) y siguió el protocolo para investigadores de la institución, con el consentimiento expreso de los sujetos y el compromiso, por parte de los investigadores, de no revelar información sensible. A continuación, se describe en detalle cada uno de los pasos de la intervención.

2.1. Tarea de expresión escrita *pretest*

Antes de la intervención, se pidió a los participantes una tarea de expresión escrita según las instrucciones de la figura 1:

Para esta tarea escrita tienes que hacer un poco de memoria. Imagina que quieres participar en el blog de la escuela “Momentos que marcan la vida”. En este blog los estudiantes cuentan algún día o momento que implicó un gran cambio en su vida. Intenta recordar uno de estos días o momentos de la tuya y cuenta qué pasó, las circunstancias anteriores y las consecuencias que tuvo. (150 palabras).

Figura 1. *Producción escrita pretest*

Esta tarea escrita *pretest* activaba el género discursivo del relato de experiencias pasadas. Para forzar el empleo de recursos gramaticales y/o discursivos con los que expresar acciones anteriores a otra acción en el pasado, incluía la instrucción específica de mencionar “las circunstancias anteriores” a ese momento especial que marcó la vida de los aprendientes.

2.2. Sesión de clase

La intervención consistió en una sesión de 2 horas impartidas a tres grupos de aprendientes (1 de nivel B1, 1 de nivel B2 y 1 de nivel B1-B2) durante el horario de clase, con la única diferencia de tener a los investigadores como docentes. Ambos cuentan con una experiencia de más de 20 años en la enseñanza de ELE, por lo que las sesiones se desarrollaron con total normalidad. A continuación, se describen las fases de la sesión de clase.

2.2.1. Calentamiento

Los aprendientes respondieron algunas preguntas sobre el tema de la sesión (los superhéroes) y realizaron una tarea de conocimiento previo: se analizaron los resultados de una encuesta sobre el superhéroe favorito en varios países y los aprendientes comentaron si conocían sus nombres en español.

2.2.2. Presentación de la tarea final

A continuación, se comunicó a los aprendientes que el objetivo final de la sesión era diseñar un antihéroe o una antiheroína (nombre, poderes e historia). A modo de *input* inicial motivador y contextualizador, se presentó un texto en el que se narraba un episodio en la vida de un antihéroe creado ex profeso por los investigadores (vid. fragmento en la figura 2).

...Green Raze odia los bosques porque sus padres lo llevaban todas las tardes cuando era pequeño, y siempre le pasaba algo malo. Una tarde, la peor que recuerda, se acercó a un arbusto que no **había visto** en ningún otro lugar, porque **había pensado** coger una flor para su madre, que le **había dado** muchos besos. Su padre le **había gritado** “¡No toques ese arbusto, es peligroso!”...

Figura 2. Input inicial de la intervención pedagógica (fragmento)

En este primer momento, los aprendientes se centraron exclusivamente en el significado y discutieron qué imagen, de tres generadas por IA, representaba mejor al personaje de la historia. No obstante, como se puede observar, en este texto se utilizaron dos técnicas indirectas para fomentar el procesamiento del PLUSC (Miquel y Ortega 2014): la anegación del texto con eventos expresados en este tiempo verbal y su realce mediante recursos tipográficos.

2.2.3. Introducción inductiva al PLUSC

Tras la lectura inicial, se llamó la atención hacia el tiempo destacado en la muestra de lengua. Aproximadamente el 50 % de los aprendientes expresaron no haberlo estudiado anteriormente, dato que se confirmó con el análisis de las muestras escritas *pretest*. Tras esto, se realizó una intervención pedagógica mediante la cual los aprendientes extrajeron, de manera inductiva y a partir de un fragmento de esa muestra inicial, tres condiciones de uso del PLUSC, a saber, (1) el denominado como OBLIGATORIO, puesto que usarlo implica un cambio de significado frente al PERF o el INDEF (p. e., *Se acercó a un arbusto que no **había visto** vs. **ha visto** en ningún otro lugar* o *Cuando abrió los ojos, la avispa se **había ido** vs. **se fue***), (2) el denominado como RECOMENDABLE, ya que su uso evita la ambigüedad implicada por el INDEF (p. e., *Sus padres le pusieron crema en la nariz, que se le **había***

puesto vs. *se le puso más roja*), y (3) el denominado como OPCIONAL, en el que usarlo no comporta ningún cambio en el contenido proposicional respecto al INDEF (p. e. *Estaba muy triste porque no **había podido** vs. **pudo** coger una flor para su madre*). En concreto, se pidió a los aprendientes que compararan el fragmento de la historia (columna izquierda de la figura 3), en el que se ponen cuatro eventos en PLUSC en relación con el evento *se acercó*) con otra versión de ese mismo fragmento (columna derecha de la figura 3), en el que esos cuatro eventos se expresan con otros tiempos verbales. Los aprendientes usaron el sistema de colores de un semáforo para identificar los diferentes casos de PLUSC, señalando en rojo los casos de PLUSC OBLIGATORIO, en amarillo los de PLUSC RECOMENDABLE y en verde los de PLUSC OPCIONAL. El resultado es el que se muestra en la figura 3:

Una tarde, la peor que recuerda, **se acercó** a un arbusto que no **había visto** en ningún otro lugar, porque **había pensado** coger una flor para su madre, que le **había dado** muchos besos. Su padre le **había gritado** “¡No toques ese arbusto, es peligroso!”

Una tarde, la peor que recuerda, **se acercó** a un arbusto, que no **ha visto** otra vez desde entonces en ningún otro lugar, porque **pensó** coger una flor para su madre, que le **dio** muchos besos. Su padre le **gritó** “¡No toques ese arbusto, es peligroso!”

PLUSCUAMPERFECTO OBLIGATORIO
PLUSCUAMPERFECTO RECOMENDABLE
PLUSCUAMPERFECTO OPCIONAL

Figura 3. Análisis de usos OBLIGATORIO, RECOMENDABLE y OPCIONAL de pluscuamperfecto

El empleo de estos colores perseguía promover la concienciación lingüística (*language awareness*) para hacer más salientes los casos en los que este tiempo implica un cambio de significado o puede ayudar a desambiguar. A continuación, se indicó a los aprendientes que eran estos dos casos, rojo y amarillo, los que se iban a abordar en la sesión de clase. El tercer caso, el de PLUSC opcional, no se trató en la secuencia porque su rentabilidad requería confirmación mediante estudio de corpus (ver apartado 3).

2.2.4. Contraste entre PLUSC y PERF

El caso de PLUSC OBLIGATORIO, es decir, aquel en el que su uso implica un contenido proposicional diferente, se realizó respecto a dos tiempos. En primer lugar, respecto al PERF, que es el que se describe en este epígrafe. Para ello, se presentaron dos escenas diferentes, en las que, utilizando el recurso del par mínimo (el mismo enunciado con una única variación formal), se ilustraba la diferencia entre un evento terminado en el pasado pero relacionado con el marco temporal presente (*han regalado*, imagen a la izquierda en la figura 4) y un evento, también terminado en el pasado, pero no relacionado con el marco temporal presente y anterior a otro evento también pasado (*habían regalado*, imagen a la derecha en la figura 4). Los elementos gráficos y los enunciados se mostraron de manera secuencial, esto es, a modo de escena animada, aunque aquí se muestra el resultado final, dadas las limitaciones del soporte impreso.



Figura 4. Representación figurativa del contraste entre pluscuamperfecto y perfecto compuesto

Tras esta representación figurativa, se mostró una trasposición de este contraste a dos representaciones más icónicas y esquemáticas (figura 5), con el objetivo de promover un aprendizaje más abstracto y extensible a otros contenidos proposicionales.



Figura 5. Representación esquemática del contraste entre pluscuamperfecto y perfecto compuesto

En esta representación más icónica se empleó el recurso gráfico del pin de mapa para localizar el punto de referencia (coincidente con el momento presente en el caso de PERF, situado en un espacio temporal diferente al presente en el caso del PLUSC) respecto al cual el evento expresado por el verbo (representado por la línea en zigzag) es anterior. Además, estas representaciones esquemáticas se acompañaron de una explicación verbal. Con todo ello, se buscó proporcionar un *input* multimodal (visual figurativo, visual icónico —ambos con presentaciones animadas— y verbal).

Tras esta presentación, los aprendientes realizaron una actividad de práctica comprensiva, dentro de los parámetros de la atención a la forma (Miquel y Ortega 2014), en la que discriminaron un tiempo u otro en función del contexto discursivo. En la figura 6 se incluyen, resueltos, dos ítems de ejemplo:

- a. No he cogido / ~~había cogido~~ dinero. ¿Puedes pagar tú hoy?
- b. No ~~he cogido~~ / había cogido dinero. Pero encontré la tarjeta en el bolso.
- a. ¿Que nunca ~~has hecho~~ / habías hecho gazpacho? Pues aquel día te quedó estupendo.
- b. ¿Que nunca has hecho / ~~habías hecho~~ gazpacho? No te preocupes, yo te enseño.

Figura 6. Ítems de ejemplo de la actividad de contraste entre pluscuamperfecto y perfecto compuesto

2.2.5. Contraste entre PLUSC e INDEF

El siguiente paso fue presentar el caso de PLUSC OBLIGATORIO en contraste con el INDEF. Aquí, el PLUSC vehicula un significado proposicional (anterioridad) diferente al del INDEF (posterioridad). Para ello se utilizaron dos secuencias animadas de imágenes, mostradas en el presente artículo de manera estática, para ejemplificar el contraste del evento *apagarse el fuego* como posterior (*se apagó*, representación a la izquierda de la figura 7) o como anterior (*se había apagado*, representación a la derecha de la figura 7) respecto al evento *cuando despertó*.



Figura 7. Representación figurativa del contraste entre pluscuamperfecto e indefinido

Esta representación también se complementó con una representación más icónica y esquemática del contraste (figura 8), en la que se hizo uso del recurso del pin de mapa para señalar el punto de referencia (el evento expresado en INDEF, *cuando despertó*) respecto al cual el otro evento, representado con el recurso gráfico del zigzag, es posterior o anterior:

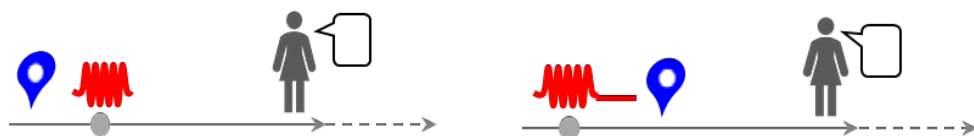


Figura 8. Representación esquemática del contraste entre pluscuamperfecto e indefinido

En cuanto al uso del PLUSC denominado como RECOMENDABLE, se presentó, en primer lugar, un enunciado en el que el INDEF puede resultar ambiguo, puesto que el evento expresado por él (*perdió*) puede ser anterior (secuencia I de la figura 9) o posterior (secuencia II de la figura 9) respecto a otro también en pasado (*compró*):



Figura 9. Uso ambiguo del indefinido

Esta representación se comparó con la vehiculada por el PLUSC (figura 10), en la que dicha ambigüedad desaparece, puesto que el evento *había perdido* solo se puede interpretar como anterior.

Compró un libro que su hermano **había perdido**.



Figura 10. *Uso desambiguador del pluscuamperfecto*

Si bien este efecto desambiguador del PLUSC respecto al INDEF se restringe a determinados patrones construccionales, como el de las oraciones de relativo aquí ejemplificado, consideramos útil, desde un punto de vista pedagógico, llamar la atención de los aprendientes sobre ellos, puesto que esto refuerza la percepción (*noticing*) del carácter perfectivo del PLUSC anterior a otra acción.

A continuación, se realizó una segunda tarea de práctica comprensiva. Los aprendientes leyeron tres descripciones de personajes famosos y las relacionaron con una lista de nombres. Tras este primer procesamiento del *input* centrado en el significado, los aprendientes prestaron atención a ciertos casos de dobles de tiempos verbales presentes en las descripciones y los gestionaron según lo estudiado y su conocimiento de los personajes en cuestión. En concreto, debían rodear en amarillo las dos formas verbales si consideraban que ambas eran posibles, aunque el PLUSC fuera RECOMENDABLE para desambiguar, o rodear una en rojo y tachar la otra en los casos en los que usar una u otra forma implicaba un cambio de significado, es decir, si la elección de una u otra era OBLIGATORIA. Esta toma de decisiones se guió mediante preguntas para facilitar el procesamiento del significado. En la figura 11 se proporciona la solución de unos de los fragmentos (en este caso, acerca de Supermán):

De joven se sentía diferente, notaba que no encajaba en su pueblo. ¡Podía levantar un coche y correr más rápido que los trenes! Pasaron los años, y la fuerza y la velocidad que **desarrolló/había desarrollado**, hicieron de él un superhéroe. Cuando se mudó a la ciudad **conoció/había conocido** a la que sería el amor de su vida, su compañera de trabajo en el periódico.

1. ¿Hablamos de la fuerza y velocidad que ya tenía de joven, o de las que adquirió después?
2. ¿Dónde comenzó su relación con Lois Lane? ¿En el pueblo o en la ciudad?

Figura 11. Ítems de ejemplo de la actividad de contraste *entre pluscuamperfecto e indefinido*

2.3. Grupo de discusión

Al final de la sesión de clase se llevó a cabo una breve discusión en grupo para que los aprendientes expresaran su opinión sobre los materiales de aprendizaje, alrededor de las preguntas de la Figura 12:

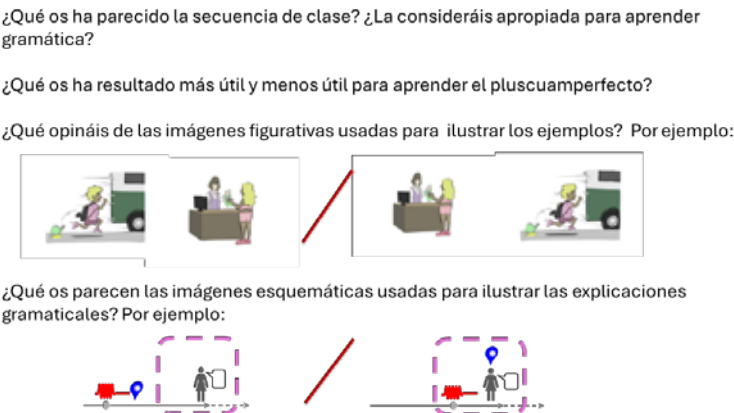


Figura 12. Preguntas del grupo de discusión sobre los materiales de aprendizaje

La retroalimentación fue positiva respecto a la secuencia didáctica en su totalidad, los materiales empleados y su utilidad para el aprendizaje del PLUSC. Respecto al uso de imágenes, las figurativas empleadas para ilustrar los ejemplos recibieron mejores comentarios que las esquemáticas, si bien varios aprendientes comentaron la utilidad de pasar de las primeras a las segundas para entender, de una manera visual, el significado gramatical de las formas verbales.

2.4. Revisión de las muestras de expresión escrita y análisis intragrupo pretest-postest

Las muestras de producción escrita *pretest* y *postest* se analizaron, cuantitativa y cualitativamente, en cuanto al uso del PLUSC. Para ello, se identificaron todos los casos de uso correcto (uso del PLUSC para señalar un evento pasado anterior a otro evento pasado) y de uso incorrecto (uso del PLUSC con eventos simultáneos o posteriores a otro evento en el pasado). Así mismo, se señalaron los casos de omisión del PLUSC (aquellas instancias en las, siendo adecuado emplearlo, se había empleado otro tiempo). El análisis cuantitativo arrojó los resultados de la tabla 3:

Tabla 3. Análisis cuantitativo en la variación pretest-postest de uso del pretérito pluscuamperfecto en producción escrita libre

USOS CORRECTOS	USOS INCORRECTOS	TOTAL DE USOS	OMISIONES
44 casos	19 casos	63 casos	5 casos
VARIACIÓN PRE-POST	VARIACIÓN PRE-POST	VARIACIÓN PRE-POST	VARIACIÓN PRE-POST
(16 < 28)	(4 < 15)	(20 < 43)	(5 > 0)
+75%	+275%	+115%	-100%

Como se puede observar, hubo un claro incremento en el uso del PLUSC en las muestras *postest*. Si bien el incremento en los casos de uso incorrecto fue mayor (+275 %) que el de uso correcto (+75 %), los casos de uso correcto fueron más frecuentes. Además, consideramos como positivo el hecho de que el número combinado de casos (correctos e incorrectos) se incrementara (+115 %), puesto que esto implica una mayor concienciación respecto al uso de este tiempo y proporciona más oportunidades para generar *output comprensible* mediante procesos de retroalimentación. Por otra parte, la variación de casos de omisión fue también positiva, reduciéndose en su totalidad (-100 %).

Este análisis cuantitativo se complementó con uno de tipo cualitativo en el que se analizó el entorno discursivo de las ocurrencias de PLUSC, tanto *pretest* como *postest*. En cuanto a los casos de uso correcto, se comprobó que en 29 de los 44 se expresaba en primer lugar un punto de referencia en el pasado y a continuación el evento en PLUSC (p. e. *Cuando yo **gané** una beca que me dio dinero para ir a la universidad, ya **había trabajado** muy duro en la escuela secundaria para conseguirla.*), mientras que en los restantes 15 casos el PLUSC se situaba en una posición discursiva anterior al punto de referencia en el pasado (p. e. *Ya le **había pasado** muchas cosas cuando ella **se puso** deprimida de su mala suerte.*). En cuanto a los casos de uso incorrecto, estos se debieron a varios motivos: 5 casos por una aplicación estricta de la idea de anterioridad para el evento vehiculado en PLUSC, sin que en la escena en cuestión fuera relevante destacar el estado resultante posterior de dicho evento (p. e. *Cuando un coche la **había pasado**, el agua la **cobró**.*); 4 casos por la sustitución del IMPERF por el PLUSC (p. e. *Después de que conté mis amigos, padres, y algunos miembros de familia mi situación, sentí mucho mejor porque en aquel momento, **había tenido** una sistema de apoyo*); y 3 casos por el fallo a la hora de especificar el evento respecto al cual el PLUSC prepara la escena, por lo que la progresión temática quedaba *in albis* (p. e. [Último enunciado de la historia] *Antes de volvió a casa, **había prometido** usar sus poderes contra personas malas o cuando tenía demasiado hambre*). Se detectaron otros 7 casos en los que los errores se debían a problemas de ambigüedad en la sucesión de eventos o a errores de tipo léxico.

De este análisis cualitativo se extrajeron las siguientes conclusiones:

En el **plano morfológico**, la necesidad de incorporar en los materiales de aprendizaje definitivos un abordaje específico para concienciar de la necesidad de evitar el PLUSC si el evento vehiculado con él no conduce a un estado resultante mediador entre ese evento y el evento posterior.

En el **plano léxico**, la necesidad de trabajar el uso de este tiempo con verbos frecuentes como *saber* o *tener*, puesto que su uso en PLUSC, más allá de constituir un error gramatical, es indicativo de un problema de alcance léxico. En el siguiente ejemplo, también procedente de las muestras, se constata que el verbo *saber* se emplea con el sentido de *darse cuenta* o *ver*, en cuyo caso el uso del PLUSC sería adecuado: *Ella decidió ayudar, pero no **había sabido** [se había dado cuenta/había visto] que tal área del accidente fue peligrosa. Hube producto químico en el aire.*

En el **plano oracional**, la utilidad de favorecer en los materiales de aprendizaje definitivos la secuencia discursiva *punto de referencia en INDEF > PLUSC*, por su alta frecuencia en las muestras de *output* del pilotaje, pero de manera combinada con el orden contrario (*PLUSC > punto de referencia*), con el fin de proporcionar un tipo de *input* complementario.

Por último, en el **plano textual**, se constataron dos fenómenos principales. Primero, la utilidad pedagógica de la secuencia discursiva *PLUSC al inicio de la historia > punto de referencia en INDEF*, por su frecuencia en las muestras para establecer el escenario inicial de la historia. En contraste, la necesidad de abordar en los materiales un tratamiento específico para que los aprendientes eviten el uso de PLUSC como cierre de historia, casos en los que la progresión temática queda interrumpida.

3. PROCESO DE VALIDACIÓN CON CORPUS

3.1. Metodología y resultados

La segunda fuente de validación de propuestas de tratamiento gramatical en clase de ELE que aplicamos en este estudio es el análisis de corpus tanto para ajustar la descripción de las oposiciones gramaticales como para decidir la rentabilidad de ciertas construcciones como contextos aptos para la conceptualización y la práctica con estudiantes de español/L2.

En Sánchez Cuadrado y Castañeda Castro 2024 ya se constató, por un lado, la enorme relevancia descriptiva de la fuerte correlación entre PLUSC y la expresión temporal «*Hacia + cuantificador temporal + que + verbo en pasado*» (como en *Hacia mucho tiempo que no me había llamado*), a expensas del INDEF, con el que apenas aparece, y por otro, la irrelevancia del contexto *Antes de + infinitivo, + verbo en pasado* (como en *Antes de volver a casa, recogió a los niños del cole*), propicio para INDEF pero apenas para PLUSC en el uso de los nativos.

En el presente estudio nos hemos centrado en las oraciones causales con *porque* del tipo *Fuimos a su casa porque nos invitó / había invitado*, y en las que la causa introducida por *porque*, que suele designar un hecho anterior al referido por el predicado de la principal, puede formularse en INDEF o en PLUSC.

Este es uno de los contextos en que la oposición entre INDEF y PLUSC puede neutralizarse, ya que el INDEF, como tiempo terminativo, se basta para expresar anterioridad cuando se presenta como causa que precede lógicamente o temporalmente al predicado principal. La relación perfectiva o de anterioridad respecto de un hecho o momento de referencia en pasado se expresa inferencialmente con INDEF (según el significado presente en el contexto), pero de forma explícita con el PLUSC, que no solo alude a un evento terminado tal cual sino a uno que se ha terminado con anterioridad a un punto de referencia pasado, y que, por ende, nos sitúa en el estado subsiguiente a la terminación del evento.

Nuestros objetivos aquí son, en primer lugar, comprobar cuál es la frecuencia de uso de INDEF y PLUSC en las oraciones causales donde se reconoce relación de anterioridad del verbo de la subordinada respecto del predicado de la principal. En segundo lugar, analizar los ejemplos para reconocer qué factores semánticos o discursivo-pragmáticos se correlacionan con el uso de INDEF o PLUSC. Por último, nos preguntamos qué conclusiones pueden extraerse de lo observado en los datos de cara a su transposición didáctica.

Esta exploración se basó en las concordancias obtenidas con la siguiente fórmula de búsqueda proporcionada por la herramienta CQL de la plataforma Sketch Engine, la cual permite trabajar con corpus ya presentes en dicha plataforma o creados por los propios usuarios:

```
[tag=""VMIS.*""][[]{0,5}{word=""porque""}[[]{0,5}{(tag=""VMIS.*"")((tag=""VAII.*""[tag=""VMP.*""]))}
```

Dicha fórmula se aplicó al corpus Spanish Web esTenTen23, accesible desde la mencionada plataforma Sketch Engine y con un tamaño total de 33.135.276.527 *tokens*, y arrojó un número total de 664.984 casos, en los que se reconocen construcciones causales con INDEF en la oración principal e INDEF o PLUSC en la oración subordinada. A partir de estos datos se extrajo una muestra aleatoria, proporcionada por la herramienta *Get a random sample*, de 300 concordancias que analizamos cuantitativa y cualitativamente.

Este análisis incluye cuatro aspectos:

- I) En primer lugar, se han identificado los ejemplos válidos y se han descartado los no válidos, como, por ejemplo, los reproducidos en la tabla 4.

Tabla 4. *Ejemplos de casos descartados porque no ilustraban la construcción buscada*

MARGEN IZQUIERDO DE LA CONCORDANCIA	SECUENCIA CLAVE (KWIC)	MARGEN DE DERECHO DE LA CONCORDANCIA
(1) [...] Pues la verdad es que en casa lo	hicimos porque los que vimos	eran caros (bastante más de 3 euros).
(2) [...] hubo un número im- portante de hosteleros que	cerraron porque se veía venir lo que vino	luego. [...]
(3) [...] me llevaron unos cuantos a la mesa pero solo	comí la mitad de uno porque estaba aún llena. Llegó	un punto en el que no aguantaba los pies, mis zapatillas eran nue- vas así que me hicieron ampolla.

De los 300 casos analizados se han descartado 33 casos como los mostrados en la tabla 4. El número total de casos válidos es, por tanto, 267.

- II) En segundo lugar, se han etiquetado los ejemplos según la relación de anterioridad, simultaneidad o posterioridad del predicado de la subordinada respecto del de la principal. Ejemplos de los distintos tipos se ofrecen en la tabla 5.

Tabla 5. *Ejemplos de diferentes relaciones temporales entre evento de la subordinada y evento de la principal*

	MARGEN IZQUIERDO DE LA CONCORDANCIA	SECUENCIA CLAVE (KWIC)	MARGEN DERECHO DE LA CONCORDANCIA
EVENTO DE LA CAUSAL ANTERIOR AL DE LA PRINCIPAL	(1) [...] el elegido fue el cubano Luis Ortiz, pero se	ofendió porque le ofrecieron	tres millones de dólares por la pelea [...]
	(2) [...] las personas que utilizaron medidas preventivas, lo	hicieron porque ya habían experimentado	en otras ocasiones los síntomas de la dermatitis cercarial [...]
EVENTO DE LA CAUSAL SIMULTÁNEO AL DE LA PRINCIPAL	(3) [...] Es como decir que alguien no se	comió una torta porque dejó	la cereza [...]
EVENTO DE LA CAUSAL POSTERIOR AL DE LA PRINCIPAL	(4) [...] En esta ocasión, Zidane	acertó con los cambios, porque minutos después apareció	Asensio sustituyendo al ineficaz Benzema [...]

Del total de casos válidos (267), 204 (76,4%) expresan una relación de anterioridad, 53 (19,8%) de simultaneidad y 10 (3,7%) de posterioridad. Estas últimas, en su mayoría son causales de acto de habla o modalizadores pragmáticos (Gutiérrez Ordóñez 1997), como ocurre con el ejemplo (7) mostrado en la tabla 5. Todos los casos de simultaneidad y posterioridad se expresan con INDEF.

III) En tercer lugar, se han contabilizado los casos en los que se usa INDEF en la subordinada causal frente a los casos en que se usa PLUSC, prestando especial atención a los casos en los que tanto INDEF como PLUSC expresan anterioridad. El resumen de estas proporciones se ofrece en la tabla 6.

Tabla 6. *Frecuencias de uso de indefinido y pluscuamperfecto en causales que expresan anterioridad*

FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE INDEFINIDO EN LAS CAUSALES QUE EXPRESAN ANTERIORIDAD:	177/204 (86,8 %)
FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE PLUSCUAMPERFECTO EN CAUSALES QUE EXPRESAN ANTERIORIDAD:	27/204 (13,2 %)

IV) Por último, en quinto lugar, según el juicio aplicado por cada uno de los dos autores de este artículo, se ha valorado para cada muestra analizada si existe posibilidad de alternancia de los dos tiempos estudiados sin cambio de significado apreciable o si, por el contrario, la alternancia, conllevaría un cambio de significado o daría lugar a ambigüedades.

Ejemplos de unos y otros casos se ofrecen en la tabla 7.

Tabla 7. Posibilidad de alternancia de indefinido y pluscuamperfecto en las distintas muestras

ALTERNANCIA SIN CAMBIO APRECIABLE DE INTERPRETACIÓN (NEUTRALIZACIÓN CONTEXTUAL)		
(1) [...] Su hematólogo le recetó aplicarse la dosis apta para menores de 12 a 17 años. En el ambulatorio la	rechazaron porque cumplió	la mayoría de edad en abril. [...]
(2) [...] No obstante, la Secretaría de Economía	expresó su decepción y preocupación porque el gobierno de Estados Unidos determinó	finalizar el acuerdo, firmado hace 23 años [...]
(3) [...] y se acerca un guardia civil a pedirme los documentos, y fue porque le	hablé en francés, porque lo había aprendido	de niña en el colegio [...]
ALTERNANCIA CON CAMBIOS DE MATICES O RESTRICCIONES DE INTERPRETACIÓN		
(4) [...] Si es que utilizó la lavadora para lavar su ropa, si es que un día no	trabajó porque se sintió	enferma, por todo tienen que pagar las chicas. [...]
(5) [...]”La Piolina, no aparece. La	vi al mediodía, pero sólo porque vino	a comer. La noche, mala. Una leve lluvia, viento y frío. Mal.[...]
(6) [...] tuve la oportunidad de irme pero no lo	hice porque no me habían pagado	Creo que esta semana se puede regularizar todo [...]
ALTERNANCIA NO ADMISIBLE EN EL CONTEXTO DADO		
(7) [...] los ladrones se dirigían al dormitorio del hijo de la anciana. No	llegaron a registrarlo porque huyeron	del lugar ante la presencia inesperada de este último. [...]
(8) [...] ¡Eh, Fabián! ¿Cómo estás? ¿Te pasó algo? Preguntó Feliciano.	Me asusté, porque vi una luz y te oí	gritar como si estuvieras discutiendo con alguien. [...]
(9) En el año 2008	concluyó su función en la dirección porque ya había completado	el período correspondiente y se hizo cargo de la jefatura del Departamento Materno Infantil. [...]

En el ejemplo (8), se constata la preferencia por el INDEF incluso en contextos que, como este, admiten perfectamente el PLUSC. En este caso, además, con la condición favo-

table del temporal *en abril*, que crea un segundo punto de referencia anterior al del rechazo propiamente dicho.

El caso de (9) es uno de los más recurrentes: la alternancia es posible porque el contexto permite comprender la relación entre causa previa (determinar finalizar el acuerdo) y consecuencia posterior (expresar decepción) como inmediata o directa (INDEF) o como mediata o indirecta (PLUSC). En el primer caso, sin necesidad de eslabones temporales o causales intermedios entre los hechos referidos. En el segundo caso, con eslabones intermedios que sirvan de referencia al PLUSC y, por ende, habitualmente, más dilatada en el tiempo.

En el ejemplo (10), es difícil detectar siquiera un leve matiz que explique la diferencia entre el PLUSC escogido y la alternativa en INDEF.

En el ejemplo (11), es posible sustituir INDEF por PLUSC si entendemos *no trabajó*, metonímicamente, como ‘no fue a trabajar’, y el PLUSC aludiría a la causa previa que le hizo permanecer en casa: ‘porque **se había sentido** enferma’. La interpretación alternativa sería de simultaneidad o implicación necesaria entre sentirse enferma y no trabajar, que también permite el INDEF, pero no el PLUSC.

En el ejemplo (12), con INDEF, se entiende una relación de anterioridad inmediata o directa (venir alguien a donde uno está y ver a esa persona es una relación causal directa, inevitable en condiciones habituales). Si aquí se usara PLUSC, haríamos el encadenamiento causal más complejo o indirecto: por ejemplo, ‘había venido a comer y eso dio lugar a que se quedara en la casa en la sobremesa y a que, cuando el narrador llegara, este coincidiera con esa persona y, por tanto, la viera’.

En el ejemplo (13), con PLUSC puede entenderse que el pago no se había realizado antes de cierto momento en el pasado, ese en el que no pudo irse cuando lo quiso, pero quizás después sí se hizo. Con el INDEF puede entenderse que el pago definitivamente no se realizó.

En el ejemplo (14), el contexto proporcionado por el predicado *los ladrones se dirigían al dormitorio del hijo* nos lleva a entender que la huida, consecuencia directa de haberse percatado de la presencia del hijo y, a su vez, causa inmediata de no llegar a registrar el dormitorio, se relata con un punto de vista “inspectivo”, conforme se despliegan los hechos en su orden temporal, y no retrospectivo, como expresaría el PLUSC, pues este remitiría a un momento posterior desde el que se concebiría la escena de la huida, por ejemplo, el de los ladrones, en la calle, lamentándose por no haber podido registrar la habitación.

En el ejemplo (15), el INDEF se usa para referirse a un evento (*vi una luz y te oí gritar*) anterior a un momento de referencia que es precisamente el que acaba de mencionarse en la principal (*me asusté*). Si aquí se usara PLUSC, se trataría de una opción marcada que reclamaría un segundo punto de referencia anterior al expresado en la principal. Ese sería el caso si en la principal se dijera *estaba asustado* en lugar de *me asusté*, puesto que aludir al estado resultante nos lleva a presuponer el proceso que da lugar a él y que sería ese segundo punto de referencia que reclama el PLUSC.

Por último, en el ejemplo (16), la presencia del adverbio de fase *ya* y la coordinación con el predicado *se hizo cargo* impide la sustitución del PLUSC por el INDEF sin alterar la interpretación de la secuencia.

Cuantitativamente, en relación con los casos donde la causal introduce un hecho anterior al de la principal, las proporciones de casos donde es posible la alternancia y los casos donde no es posible o conlleva cambios de significado se muestran en la tabla 8.

Tabla 8. *Proporciones y porcentajes de alternancia posible de tiempos en las muestras que expresan anterioridad en la causal.*

	ALTERNANCIA POSIBLE	ALTERNANCIA NO POSIBLE O CON CAMBIOS	TOTAL
MUESTRAS CON INDEFINIDO EN LA CAUSAL	112 (63,3 %)	65	177
MUESTRAS CON PLUSCUAMPERFECTO EN LA CAUSAL	18 (66,7 %)	9	27

El porcentaje de sustituibilidad del tiempo usado en la muestra por la alternativa sin cambio apreciable de significado es similar: el 63,3 % de los casos con INDEF admitirían PLUSC en lugar de INDEF y el 66,7 % de los casos con PLUSC admitirían INDEF. Este hecho es indicativo de que, incluso aunque la alternancia es posible en más de la mitad de los casos, la preferencia indudable de los usuarios es el INDEF, como forma no marcada.

3.2 Aspectos destacables en el estudio con datos de Sketch Engine

Cuando se trata de expresar anterioridad respecto de la principal, se usa INDEF como opción no marcada, en el 87 % de los casos. Si se usa PLUSC (13 % de los casos) es porque la relación causal con la principal es indirecta o mediata o porque se presupone un segundo punto de referencia adicional al del evento expresado en la principal y anterior a este.

Este hecho indica que la descripción básica del PLUSC como referido a un hecho terminado antes de otro hecho o momento del pasado es insuficiente para explicar la diferencia de uso con el INDEF en los contextos donde este también puede expresar anterioridad. Es necesario tener en cuenta también su condición de tiempo perfecto (conclusión de la situación en relación con un punto de referencia posterior e implicación del estado subsiguiente al hecho concluido), frente al carácter de tiempo terminativo absoluto del INDEF (Castañeda Castro 2023b).

Si tomamos estos datos analizados de Sketch Engine como referencia para la selección de entornos construccionales con los que ejemplificar y practicar el PLUSC, se evidencia que las causales del tipo estudiado, como ocurría con otras de las construcciones investigadas a través de datos de corpus (la del tipo *Antes de terminar el día se leyó / había leído la mita de la novela*) no son una opción recomendable, pues no parece ser muy probable que en este contexto el estudiante corra el riesgo de cometer errores si se atiene a la forma de INDEF como opción por defecto.

4. CONCLUSIONES

Respecto a los procesos de validación de los materiales con aprendientes, su pilotaje permitió comprobar varias cuestiones. En primer lugar, la utilidad de combinar representaciones figurativas y con un contenido proposicional concreto, por un lado, y representaciones icónicas y esquemáticas, por otro, como artefactos pedagógicos para mediar en la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes. En segundo lugar, la eficacia de mostrar las secuencias ilustrativas de manera secuencial y animada, pero también la de mostrarlas sin animación para promover la reflexión metalingüística, puesto que estas últimas permiten una descomposición analítica de sus componentes y una correspondencia clara con los elementos de

las representaciones icónicas. En tercer lugar, el análisis de las muestras de producción escrita reveló la necesidad de intervenir en los materiales de aprendizaje definitivos con el fin de abordar diferentes cuestiones a nivel morfológico, léxico, oracional y textual. Todo ello demuestra que un proceso de pilotaje adecuado permite ajustar los materiales de aprendizaje gramatical.

Respecto a los procesos de validación mediante el análisis de corpus, en el presente estudio hemos constatado que también habría que excluir de la lista de las construcciones aptas para la práctica del PLUSC, al menos en los niveles bajos e intermedios, las oraciones casuales introducidas por *porque*, pues, incluso en los casos donde la cláusula causal expresa anterioridad respecto de la principal, el uso del INDEF es, con mucho, la opción no marcada preferida por los hablantes nativos.

Sea como sea, la identificación de ciertos factores que explican el uso del PLUSC, como el carácter mediato o indirecto de la relación causal asociada a este tiempo o el énfasis dado con él al estado resultante mediador del evento referido, permiten identificar claves para configurar ejemplos y prácticas destinadas a estudiantes de nivel avanzado, en los que, incluso tratándose de contextos en los que el PLUSC es opcional, las variables señaladas inclinan la balanza por el PLUSC o el INDEF. Eso es lo que ejemplifican los pares mínimos de la figura 13 y representan ilustraciones como las de la figura 14.

- 1a. Llamó por teléfono a la policía porque **oyó** un ruido extraño en el piso vecino y se preocupó.
 1b. Llamó por teléfono a la policía porque **había oído** un ruido extraño en el piso vecino y estaba preocupado.
- 2a. Se compró un ordenador de urgencia porque el suyo se **había roto** y estaba estresado.
 2b. Se compró un ordenador de urgencia porque el suyo se **rompió** y se estresó.

Figura 13. Pares mínimos para el contraste indefinido-pluscuamperfecto en causales de anterioridad



Figura 14. Ilustración de relación causal mediata e inmediata con indefinido y pluscuamperfecto

5. FINANCIACIÓN

Este estudio forma parte de los trabajos realizados en el marco del proyecto *Gramática figurativo-constructiva del tiempo y aspecto verbales en inglés y español. Aplicación didáctica cognitivo-contrastiva para el desarrollo de la competencia plurilingüe*. (IMAGINE: Imágenes Gramaticales del Inglés y el Español) REF.: PID2021-128771OB-I00, financiado por Ministerio de Ciencia e Innovación. FEDER Una forma de hacer Europa.

6. REFERENCIAS

- Castañeda Castro, A. y Sánchez Cuadrado, A. (2021). The role of metonymy in teaching the Spanish verbal system to L2/FL learners of Spanish, en *Tense, Aspect and Modality in L2*. Recent Applied Studies, L. Quintana Hernández y B. Rodríguez Arrizabalaga (eds.), *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 32(3), 71-94, <https://dx.doi.org/10.5209/clac.76713>.
- Castañeda Castro, A. (2023a). Aplicación de los modelos temporalista y epistémico en la enseñanza de tiempo y aspecto en la clase de ELE. El potencial de la gramática cognitiva como opción integradora. En A. Zamorano Aguilar y M. Martínez Atienza (Coords.), *Teoría de la lengua y enseñanza-aprendizaje de ELE* (pp. 15-45). Tirant Humanidades.
- Castañeda Castro, A. (2023b). A vueltas con la oposición imperfecto / pretérito perfecto simple. Ventajas descriptivas y pedagógicas de un enfoque temporal-epistémico. *ELUA*, 40, 33-61. <https://doi.org/10.14198/ELUA.24813>
- García Manga, M. C. (2023). Análisis del tratamiento de había cantado en materiales didácticos de ELE. Descripción, uso e interrelaciones. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 95, 35-48.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997). *Principios de sintaxis funcional*. Arco Libros.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*. Stanford University Press.
- Miquel, L. y J. Ortega (2014). Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE. En A. Castañeda Castro (Coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos* (pp. 89-178). SGEL.
- Sánchez Cuadrado, A. y Castañeda Castro, A. (2024). Pedagogical potential of Cognitive Grammar descriptions for the pluperfect in Spanish. Language users' judgements and corpus searches as pre-experimental validation criteria. *Review of Cognitive Linguistics* 2024(2). <https://doi.org/10.1075/rcl.00199.san>