

# Aportaciones de la investigación de la adquisición de la morfología temporoaspectual a la didáctica del español como L2

## Contributions of Research on Tempo-Aspectual Morphology in Second Language Acquisition to Teaching L2 Spanish

### Resumen

Es bien conocida la dificultad que supone el aprendizaje de la morfología temporoaspectual en español como L2, hecho que ha llevado tanto a investigadores en adquisición de segundas lenguas (ASL) como a expertos en didáctica de lenguas extranjeras a trabajar en este asunto durante las últimas décadas, todos ellos guiados por los avances de las diferentes corrientes de la lingüística teórica. El objetivo de este trabajo es presentar el estado de la cuestión de la relación entre la investigación en ASL y la didáctica del español en materia de morfología temporoaspectual. Para ello se hará primero una breve revisión de tiempo y aspecto, después, se hará una revisión de los hallazgos hechos por la investigación de la adquisición de los pasados perfectivos e imperfectivos en español como L2 desde la propuesta de la Hipótesis del Aspecto Léxico (Andersen 1991; Andersen y Shirai 1994, 1996; Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé 2020; Salaberry 2021) hasta la actualidad, y tercero una revisión de los recientes análisis de la vinculación de dichos hallazgos con la práctica docente en el aula de español como L2 (Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé 2022; Comajoan-Colomé 2022). A pesar de la evidente conexión que vincula la investigación en ASL con la innovación didáctica en materia de aprendizaje de la morfología temporoaspectual, recientes revisiones de la influencia de la primera sobre la segunda muestran que todavía queda mucho camino por recorrer, y puentes por tender entre estas dos subdisciplinas de la lingüística aplicada (Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé 2022; Comajoan-Colomé 2022). Nuestro propósito último es poner de manifiesto la necesidad de reforzar la cooperación entre estas dos subdisciplinas de la lingüística aplicada para mejorar la experiencia del profesorado y el alumnado en las aulas.

### Palabras clave:

Tiempo; aspecto; adquisición de español como L2; didáctica de español como L2; hipótesis del aspecto léxico; hipótesis discursiva; transferencia de la L1.

### Autoría

LUCÍA QUINTANA HERNÁNDEZ  
Universidad de Huelva, España  
[lucia.quintana@dfesp.uhu.es](mailto:lucia.quintana@dfesp.uhu.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-4738-9693>

### Para citar este artículo:

Quintana Hernández, L. (2023). Aportaciones de la investigación de la adquisición de la morfología temporoaspectual a la didáctica de español como L2, *ELUA*, 40, 311-330. <https://doi.org/10.14198/ELUA.24927>

Recibido: 31/03/2023

Aceptado: 26/05/2023

© 2023 Lucía Quintana Hernández



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## Abstract

The difficulty of learning Spanish tempo-aspectual morphology is a long debated issue, which both researchers on second language acquisition (SLA) and experts on foreign language teaching have worked extensively for last decades, all of them guided by different theoretical linguistics approaches. The aim of this work is to present the state of the art of the relationship between SLA and Spanish L2 teaching regarding tempo-aspectual morphology. To that end, three reviews are done: first, a brief review of tense and aspect; second, a review of findings of the research on the acquisition of Spanish L2 perfective and imperfective past tenses from the Lexical Aspect Hypothesis (Andersen 1991; Andersen & Shirai 1994, 1996; Bardovi-Harlig & Comajoan-Colomé 2020; Salaberry 2021) till nowadays; third, a review of two recent studies which analyse the link between findings in research on SLA and teaching Spanish as a second language (Bardovi-Harlig & Comajoan-Colomé 2022; Comajoan-Colomé 2022). Although research on tempo-aspectual morphological acquisition is supposedly related to innovative teaching strategies in the Spanish L2 classroom, recent analyses of the influence of SLA studies on second language teaching show that there is still work to do to link these two subdisciplines of applied linguistics (Bardovi-Harlig & Comajoan-Colomé 2022; Comajoan-Colomé 2022). Our purpose is to bring to light the need to reinforce the cooperation between research on SLA and second language teaching to improve the experience in the classroom for both teachers and learners.

## Key words:

Tense; aspect; Spanish L2 acquisition; Spanish L2 teaching; Lexical Aspect Hypothesis; Discourse Hypothesis; L1 transfer.

## 1. INTRODUCCIÓN

La mejora de la enseñanza de lenguas es sin duda un bien imprescindible en una sociedad cada vez más plurilingüe y pluricultural. Los retos de la educación plurilingüe que demanda la sociedad actual pasan por dar respuesta a la necesidad de los ciudadanos de mejorar el aprendizaje de lenguas. El uso adecuado de la lengua española necesita de conocimientos gramaticales que se muestran fundamentales para la comprensión y la producción de la diversidad textual necesaria para la interacción y la mediación con el otro en la comunidad meta. Este trabajo revisa los conocimientos sobre la complejidad de la adquisición del sistema temporoaspectual del español como L2 (Bardovi-Harlig y Comajoan Colomé 2020; Salaberry 2021), y su vinculación con la práctica docente (Blyth 2005; Ayoun 2013).

La dificultad que supone el aprendizaje de la distinción perfectivo/imperfectivo en español como L2 ha llevado tanto a investigadores en adquisición de segundas lenguas (ASL) como a expertos en didáctica de la lengua a trabajar en esta materia durante las últimas décadas. Si bien los estudios adquisicionistas

todavía siguen tratando de desentrañar qué factores afectan el desarrollo de la morfología verbal del español en las diferentes etapas competenciales según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2001), ya se han hecho hallazgos muy relevantes que explican el uso de la morfología verbal de pasado por parte de aprendices de español como L2 de diferente procedencia. De forma paralela, los expertos en didáctica del español como L2 han ido actualizando sus propuestas metodológicas y sus explicaciones de tiempo y aspecto, haciendo para ello uso de los conocimientos acumulados por la teoría lingüística desde diversas perspectivas semánticas (Rojo y Veiga 1999; García Fernández 1998, 2013), pragmáticas (Weinrich 1974), y cognitivas (Ibarretxe Atuñano, Cadierno y Castañeda Castro 2019).

La teoría lingüística ha servido como base para la explicación didáctica del contraste temporoaspectual entre los distintos tiempos verbales del español, especialmente entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (Zamorano Aguilar y Martínez Atienza 2018; Martínez Atienza y Zamorano Aguilar 2019). Según estos autores, si bien buena parte de los creadores de los manuales de español como

L2 se han nutrido del concepto de aspecto gramatical (García Fernández 1998; Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya 2018) para explicar el contraste perfectivo/imperfectivo de estos dos tiempos verbales, otros han optado por la distinción temporal (Gutiérrez Araus 1995; Rojo y Veiga 1999). También las propuestas centradas en la estructura narrativa han servido para diferenciar el uso discursivo de formas como el pretérito perfecto simple para el foco o primer plano de la narración y el pretérito imperfecto para el segundo plano de la narración (Weinrich 1974; Granda 2008). Así pues, el vínculo entre las diversas corrientes de la teoría lingüística y la didáctica del español como L2 en materia de enseñanza gramatical es evidente en el diseño de materiales para el aula.

Dada la complejidad de la adquisición de la morfología verbal de pasado en español como L2, el estado de cosas en relación con su enseñanza y aprendizaje debe tener en cuenta tanto los estudios lingüísticos teóricos, como los de ASL. Sin embargo, y a pesar de los hallazgos de la *hipótesis del aspecto léxico* en la investigación en ASL (Andersen 1991; Andersen y Shirai 1996; Domínguez *et al.* 2013; González y Quintana Hernández 2018; Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé 2020), según la cual el tipo aspectual del predicado influye en el uso de los pasados en español, los manuales de español como segunda lengua no parecen hacer uso del concepto de aspecto léxico para mostrar que el contraste perfectivo/imperfectivo es posible con todo tipo de predicados en español (Quintana Hernández 2010; Zamorano Aguilar y Martínez Atienza 2018; Martínez Atienza y Zamorano Aguilar 2019). Teniendo en cuenta el sesgo operado por el aspecto léxico en el uso de los pasados por parte de los aprendices de español como L2, la creación de estrategias didácticas para diferenciar tiempos verbales perfectivos e imperfectivos debe usar tanto el concepto de *aspecto* léxico como el de *aspecto gramatical* para acelerar el desarrollo de la morfología temporoaspectual.

Este trabajo tiene varios propósitos. Primero, pretende mostrar cuán consolidada está la línea de investigación que afirma que el uso de la morfología verbal de pasado está sesgada por varios factores:

fundamentalmente por los rasgos aspectuales léxicos en diferentes momentos del proceso de adquisición (Andersen y Shirai 1996; Domínguez *et al.* 2013; Quintana Hernández 2019), por la estructura discursiva (Bardovi-Harlig 1994, 2000), y también por la L1 (Montrul y Slabakova 2002; McManus 2015; González y Quintana Hernández 2018). Los hallazgos derivados de la investigación en ASL están a su vez vinculados con las propuestas de la lingüística teórica acerca de la conceptualización del aspecto léxico y la estructura discursiva (Vendler 1957; Weinrich 1974; Moens y Steedman 1988; Verkuyl 1993). Con todo, todavía queda por desvelar en qué fase el aprendiz presta atención a los rasgos aspectuales y en qué fase presta atención a la estructura discursiva, y de qué manera interactúan estos y otros factores con la L1. El reto para el estudiante es reajustar la conceptualización y expresión temporal de su L1 en las formas relevantes en la L2 (Lardiere 2009).

El segundo propósito es constatar que existe un creciente interés por vincular los hallazgos sobre la adquisición de la morfología temporoaspectual en segundas lenguas con la creación de estrategias y materiales didácticos que puedan posteriormente ser llevados al aula, y también investigados sus resultados, para seguir mejorando la práctica docente en el aula de español como L2. Para ello se revisará el estado de la cuestión a la luz de diversos análisis del asunto realizados recientemente (Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé 2022; Comajoan-Colomé 2022).

Para conseguir nuestros propósitos, primero se presentarán brevemente las perspectivas teóricas sobre tiempo y aspecto, y sobre los pasados en español; segundo, y dentro del campo de ASL, se expondrá el estado de la cuestión de las diversas hipótesis que tratan de explicar el proceso de adquisición de los pasados en segundas lenguas. A continuación, se mostrarán los resultados de las recientes revisiones de la vinculación de los estudios de corte adquisicionista con los de didáctica en el aula de segundas lenguas. Seguidamente, se discutirán los resultados mostrados por estas revisiones vinculadas con otros proyectos centrados en analizar la base teórica de la



enseñanza de la morfología temporoaspectual en español como L2, para finalmente presentar las conclusiones.

## 2. LA MORFOLOGÍA TEMPOROASPECTUAL DE PASADO EN ESPAÑOL

Numerosos trabajos de lingüística teórica han abordado el fenómeno lingüístico de la expresión de la temporalidad en español a través de las nociones de tiempo, aspecto y modo (Bello 1981 (1847); Bosque 1990; Gutiérrez Araus 1995; Rojo y Veiga 1999; Carrasco 1999; De Miguel 1999; García Fernández y Camus Bergareche 2004; Ahern 2008). La conjunción de estas nociones le concede un papel central al tiempo gramatical en la reconstrucción de historias del pasado en español; sin embargo, la existencia de tiempos verbales como el pretérito imperfecto (PI) ha llevado a consolidar una tradición que considera muy relevante la distinción aspectual (García Fernández 1998, 2013). Más recientemente, también se ha abordado el tema desde la perspectiva cognitiva fundamentada en la explicación espacial para la distinción aspectual perfectivo/imperfectivo (Langacker 1987; Castañeda Castro 2004, 2019; Ibarretxe Antuñano y Valenzuela 2012), perspectiva que ha generado materiales didácticos útiles para la enseñanza en las aulas de español como L2 (Alonso Raya *et al.* 2015).

El concepto de tiempo gramatical se asienta sobre la relación deíctica entre diferentes momentos temporales, entre ellos siempre el momento de la enunciación. Para Bello (1981), la relación se da entre dos momentos, concretamente el momento de habla y el momento del evento, lo cual da lugar a relaciones temporales de anterioridad (pasado), simultaneidad (presente) y posterioridad (futuro). La cuestión es que en español tenemos más tiempos verbales de los previstos, lo cual obliga a los expertos a explicar las diferencias entre ellos. En el ámbito del pasado, cuenta con dos tiempos verbales simples, esto es, el pretérito perfecto simple (PPS) y el PI; y tres compuestos, esto es, el pretérito perfecto compuesto (PPC), el pretérito pluscuamperfecto (PP), y el pretérito anterior (PA).

Las formas compuestas vienen a multiplicar las referencias temporales de pasado. Desde esta perspectiva, el PPS es el pasado por antonomasia, mientras que el PI es un copretérito. Sin embargo, la falta de simultaneidad entre el PI de la proposición subordinada y el PPS de la principal en enunciados como *Juan nos contó que María estaba triste el día de su boda* (García Fernández 1998, p. 17) ponen de relieve la necesidad de sumar matices semánticos a la distinción entre PPS y PI. Consciente de la existencia de los tiempos verbales imperfectivos en las lenguas romances, Reichenbach (1947) ya propone la distinción aspectual, idea que posteriormente retoman autores como García Fernández (1998).

Si bien la noción de tiempo gramatical tiene carácter deíctico porque relaciona el momento de habla con el del evento que se narra, lo cual nos permite hablar de relaciones temporales de simultaneidad, anterioridad o posterioridad, el aspecto es un componente temporal no deíctico que permite presentar un evento tanto de forma concluida (formas perfectivas) como no concluida (formas imperfectivas), delimitada o no delimitada en palabras de Smith (1997). La noción de aspecto ha recibido especial atención desde la perspectiva teórica en los últimos tiempos (Smith 1997). Puede manifestarse en las lenguas de muy diversas formas: en el léxico (aspecto léxico), en la morfología (aspecto gramatical), en la composición argumental de la predicación (aspecto predicativo), e incluso a través de la función discursiva de las piezas léxicas utilizadas (aspecto discursivo).

A diferencia de otras lenguas, los valores temporales y aspectuales están asociados en la morfología flexiva del verbo en español (Bosque 1990; García Fernández 1998, 2013; Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya 2018), por lo que “tiempo y aspecto son categorías complementarias” (Pérez Saldanya 2004, p. 195). De igual manera que en otras lenguas, en español el aspecto también se manifiesta inherentemente a través de los rasgos léxicos de los predicados (De Miguel 1999) y de expresiones temporales.

La expresión de la temporalidad está también condicionada por la tipología discursiva narrativa que tradicionalmente,

y junto al resto de expresiones temporales disponibles en una lengua, reserva un papel específico a los tiempos verbales. El PPS, y otros tiempos verbales perfectivos como el PPC y PP, se usan para indicar las situaciones de primer plano (foco narrativo) sobre las de segundo plano (fondo descriptivo), que a su vez aparecen conjugadas en PI, en la construcción de la estructura narrativa (Comajoan-Colomé y Salaberry 2021).

## 2.1. Los tiempos verbales de pasado en español

Como ya se ha dicho, a los valores temporales se añaden los relativos al aspecto gramatical (García Fernández 1998): perfectivo, imperfectivo y también perfecto. El aspecto perfectivo está asociado al PPS y al PPC, el aspecto imperfectivo al PI, y los valores resultativo, experiencial, y de relevancia informativa del aspecto perfecto al PPC (Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya 2018).

El PPS es una forma perfectiva que presenta los eventos concluidos, independientemente del valor aspectual léxico del verbo, por lo que aparece con todas las clases aspectuales como en *Canté una sevillana, Sentí frío, Escribí un poema, Llegué a la meta*. Por su valor perfectivo, este tiempo verbal está asociado con la interpretación ingresiva (o incoativa) y con la terminativa.

Además de su uso perfectivo, el PPC es una forma de perfecto, asociada con tres valores semánticos, y sujeto a mucha variación en el mundo hispanohablante (Camus Bergareche 2008; Martínez Atienza 2008; Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya 2018). La primera interpretación presenta el resultado de un evento concluido en un tiempo todavía presente, como en *Me he roto el tobillo*. El PPC experiencial también vincula una situación del pasado con el presente, como en *Eva ha estudiado lingüística, y puede solicitar ese puesto en la universidad*. El PPC continuativo indica que la situación se mantiene en el presente, como en *Siempre han confiado en la ciencia*.

El PI es una forma imperfectiva que muestra el evento en proceso y que tiene asociadas,

entre otras, las interpretaciones progresiva, habitual y continuativa (Bertinetto 2000; García Fernández y Camus Bergareche 2004), como en *Clara tocaba/estaba tocando el claxon insistentemente, Mario jugaba/solía jugar al fútbol de niño, Necesitaba atención continua cada vez que quedábamos*. El español también cuenta con una perífrasis verbal progresiva que admite la interpretación imperfectiva cuando el auxiliar aparece conjugado en presente o PI.

A la expresión del pasado en español se pueden sumar los complementos temporales, que en muchas ocasiones contribuyen a la reinterpretación de los valores asignados a través de la flexión. Según García Fernández (1999, 2013), existen diversos tipos de expresiones que modifican los valores temporoaspectuales de las formas verbales. Buena parte de dichos complementos introducen valores aspectuales en los enunciados, como, por ejemplo, los complementos de duración (*durante una hora*, etc.) o los complementos de localización puntual (*ayer, a las tres*, etc.) (García Fernández 1999).

Los complementos temporoaspectuales restringen la interpretación de los enunciados, de manera que un complemento de localización puntual indica el momento en el que tiene lugar el evento, independientemente del valor aspectual estativo del predicado o imperfectivo del tiempo verbal, como en (1).

(1) Luis estaba bien a las 5, no sé cómo andará ahora.

Si bien es cierto que la morfología verbal del español no está restringida por el aspecto léxico, y aunque en ocasiones el uso de determinado tiempo verbal modifica el valor semántico del verbo (*sabía/supe*), el uso de determinados complementos temporoaspectuales sí está condicionado por el aspecto léxico del predicado al que modifica. Las expresiones temporales introducidas por *durante*, por ejemplo, no son compatibles con los logros, como en *\*Llegó durante horas*. Por su parte, y puesto que los estados solo admiten la interpretación continua del evento, el uso de complementos de frecuencia no es compatible con el verbo *ser*.



(2) \*Siempre era rubio (ejemplo de García Fernández 1999, p. 3139).

En español, según García Fernández (2000, p. 54),

aunque los complementos adverbiales temporales modifican, determinan o hacen aparecer cierto valor aspectual, la compatibilidad de éstos con los verbos a los que modifican hay que hacerla depender de las características léxico-aspectuales verbales, que permiten o no la aparición de los distintos complementos temporales.

A ello se suma la necesidad de garantizar la correlación temporal entre tiempos verbales y expresiones temporales.

### 3. LA INVESTIGACIÓN EN ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS (ASL)

Está bien documentada la investigación de variados fenómenos lingüísticos en tareas de diferente naturaleza y nivel competencial por parte de aprendices de diversas lenguas, con el objetivo de averiguar tendencias de *interlengua* que revelen las fases de desarrollo de las segundas lenguas, es decir patrones de uso común entre los aprendices de diferentes niveles (Selinker 1972; Doughty y Long 2003; Alba-Salas y Salaberry 2007; Gass y Mackey 2011; Herschensohn y Young-Scholten 2013; Geeslin 2018). El propósito tras la búsqueda de estos patrones de *interlengua* es conseguir entender cómo se adquieren las segundas lenguas, cuáles son las diferentes fases del proceso de adquisición, qué factores intervienen en dicho proceso y, en consecuencia, entender también los errores que comúnmente se repiten en el alumnado.

El término ASL se acuña para referirse a procesos que se producen en el aprendiz de manera inconsciente y natural. Una de las primeras aproximaciones a la naturalidad de estos procesos es la teoría de Krashen (1981, 1982), para quien la adquisición de la segunda lengua se produce de la misma manera que la lengua materna. A falta de una teoría única acerca de cómo se adquiere una segunda

lengua, Van Patten (2018) apuesta por la investigación de la competencia lingüística porque, desde su perspectiva, ya se han logrado explicar fenómenos de adquisición muy concretos como, por ejemplo, las etapas de desarrollo del par *ser/estar* en español como L2 o la adquisición del parámetro del sujeto nulo. Sin embargo, quedan muchos fenómenos lingüísticos por resolver en el campo de la adquisición de segundas lenguas.

#### 3.1. La investigación en adquisición de la morfología temporoaspectual en segundas lenguas

Es un hecho que todos los aprendices de segundas lenguas tienen dificultades para usar los tiempos verbales de pasado en español, incluso en niveles competenciales avanzados, lo cual ha llevado a numerosos investigadores a tratar de averiguar el motivo que dificulta la adquisición de la morfología verbal (Andersen 1991; Bardovi-Harlig 1994, 2000; Andersen y Shirai 1996; Salaberry 2000, 2021; Slabakova 2001; Salaberry y Shirai 2002; Montrul y Slabakova 2002; González 2003, 2013; Comajoan-Colomé 2013; Domínguez *et al.* 2013; McManus 2015; González y Quintana Hernández 2018; Quintana Hernández 2019a; entre otros). Las numerosas investigaciones, realizadas desde diferentes perspectivas teóricas y teniendo en cuenta múltiples lenguas, así como métodos de investigación mixtos, han encontrado una serie de factores que influyen de manera universal en todos los aprendices: el *aspecto léxico*, la *estructura discursiva*, la interferencia de la L1, la prominencia perceptual y el *input*. Sin embargo, en la actualidad no hay consenso en cuanto a cómo afectan estos factores en los diferentes niveles competenciales, de ahí que los expertos apuesten por la innovación metodológica (Salaberry y Comajoan-Colomé 2013), así como por la elaboración de macroproyectos que combinen diversos métodos de elicitación de datos de carácter heterogéneo (comprensión, producción, interacción), datos que verifiquen o no los factores implicados en la adquisición de la morfología verbal del español como L2 (Domínguez 2019). En este sentido, el corpus oral de aprendices de español SPLLOC (Mitchell

et al. 2008) es uno de los proyectos que trata de ejemplificar nuevas formas de investigación a la vez que se convierte en una base de datos para investigaciones posteriores.

Fruto de la intensa labor investigadora en torno a la influencia del aspecto léxico en la adquisición del aspecto gramatical, se ha consolidado el campo de la adquisición del aspecto (Rastelli 2021). Según la hipótesis del aspecto léxico (Andersen 1991; Andersen y Shirai 1996), el valor semántico aspectual del verbo, esto es, el aspecto léxico, sesga el uso de los tiempos verbales de pasado en español, y también en la adquisición de otras lenguas, lo cual indica que estamos ante un fenómeno hipotéticamente universal. Esta hipótesis propone que la clase aspectual del verbo determina el uso de las formas de pasado en las fases iniciales de adquisición del español como L2, de manera que, si el verbo es télico, como, por ejemplo, *nacer*, el aprendiz preferirá inicialmente los tiempos verbales perfectivos, como el PPS, mientras que optará por los tiempos verbales imperfectivos, como el PI, con verbos atélicos como *estar*. A pesar de que los resultados de muchas investigaciones corroboran esta hipótesis, todavía no se han podido verificar las diferentes fases del proceso de aprendizaje que Andersen (1991) propuso inicialmente.

Andersen (1991) utilizó la taxonomía clásica de Vendler (1957) para clasificar los datos de su experimento con aprendices anglohablantes de español, taxonomía que vemos en la Tabla 1. De acuerdo con esta propuesta, hay cuatro clases aspectuales atendiendo a tres rasgos elementales: telicidad, dinamicidad y puntualidad.

Tomando como referencia el trabajo de Antinucci y Miller (1976) para la adquisición en

primeras lenguas, los resultados de su sencillo estudio llevaron a Andersen (1991) a proponer que el aprendiz sesga el uso de los tiempos verbales prestando atención al par télico/atélico. En una primera etapa de desarrollo los aprendices prefieren el uso del PPS con logros y realizaciones, y posteriormente con actividades y estados; por su parte, el PI aparece en etapas más tardías, primero con estados y actividades, y luego con realizaciones y logros.

Muchos estudios se han centrado en justificar la validez de la hipótesis del aspecto léxico y desvelar las diferentes etapas por las que pasa el aprendiz hasta finalmente usar los tiempos verbales de forma adecuada. Pero, tal como señala Salaberry (2021), escasean los estudios de niveles competenciales avanzados, lo cual dificulta la verificación de la ruta de adquisición temporoaspectual en segundas lenguas que predice esta hipótesis. La mayoría de los trabajos reseñados en Bardovi-Harlig y Comajoan Colomé (2020) se centran en la investigación de las etapas iniciales de adquisición. A ello se suma la falta de acuerdo sobre qué rasgo aspectual léxico determina el uso del aspecto gramatical en dichas fases iniciales, lo cual ha llevado a diversas reformulaciones de esta hipótesis. Estas nuevas propuestas señalan que diferentes rasgos aspectuales léxicos (González 2003, 2013; Domínguez et al. 2013; González y Quintana Hernández 2018), y no las clases aspectuales vendlerianas condicionan el uso de determinados tiempos verbales.

Así pues, el aprendiz hace una clasificación aspectual más básica, es decir, basada en rasgos aspectuales como telicidad o dinamicidad. Para Slabakova (2001) y Van Hout (2008) el rasgo relevante es la telicidad, para González (2003, 2013), teniendo en cuenta la taxonomía

	Télico	Dinámico	Puntual	Ejemplos
<b>Estado</b>	-	-	-	<i>Gustar, pensar</i>
<b>Actividad</b>	-	+	-	<i>Pintar, leer, hablar, correr</i>
<b>Realización</b>	+	+	-	<i>Pintar un cuadro, leer un libro, escribir una carta</i>
<b>Logro</b>	+	+	+	<i>Llegar, nacer, morir</i>

Tabla 1. Clasificación aspectual de Vendler (1957).



de Verkuyl (1993), el par terminativo/durativo, mientras que para Domínguez *et al.* (2013) es la dinamicidad. Analizando el efecto de la dinamicidad y la terminación, el estudio de González y Quintana Hernández (2018) ha revelado que la L1 del aprendiz influye de manera determinante en el rasgo aspectual que determina el uso de la morfología verbal de pasado. En las fases iniciales, los anglohablantes se fijan en el par dinámico/estativo para usar la morfología de pasado en sus textos, mientras que los hablantes de holandés se fijan en el par durativo/terminativo.

El desacuerdo sobre qué rasgo aspectual léxico tiene influencia en las diferentes etapas de desarrollo de la morfología verbal de pasado en español como L2, lleva a Quintana Hernández (2019a, 2019b) a realizar un estudio piloto en el que se analizan los efectos de todos los rasgos aspectuales léxicos en el uso de la morfología verbal por parte de aprendices de español como L2 con inglés como L1 en todos los niveles competenciales (A2, B1, B2, C1). Las propuestas de partida en las reformulaciones de la hipótesis del aspecto léxico se centran en alguna de las dicotomías aspectuales como único motor del proceso que explique las dificultades de aprendizaje de la morfología verbal de pasado en español. Quintana Hernández (2019a, 2019b) asume que cada una de las dicotomías aspectuales afecta el uso de la morfología verbal en alguna de las fases del proceso. De ahí que su propuesta tenga en cuenta tanto los *rasgos aspectuales* netamente léxicos como los que interfieren con otros *rasgos sintácticos* en SV, como es el caso de la telicidad. Su objetivo es averiguar la ruta de efectos de los diferentes rasgos aspectuales en el uso de la morfología temporoaspectual en español como L2 de aprendices anglohablantes.

Los resultados del estudio demuestran que los rasgos aspectuales léxicos no solo condicionan el uso de la morfología verbal en las etapas iniciales sino también en las avanzadas. El estudio desvela que la dinamicidad y la puntualidad sesgan el uso del PPS de manera constante en todos los niveles competenciales analizados, y que la puntualidad incluso refuerza su sesgo en

niveles avanzados. Dada su interacción con otros rasgos sintácticos como la animacidad, la especificidad y el caso acusativo en SV, el rasgo telicidad sesga el uso del PPS en niveles intermedios. La autora concluye que el uso de la morfología verbal de pasado está sesgada por todos los rasgos aspectuales, no exclusivamente por la telicidad, en diferentes momentos del proceso de adquisición. La diferencia en el sesgo responde a la naturaleza propia de los rasgos léxicos frente a los sintácticos, como vemos en la Tabla 2 (basada en los resultados de Quintana Hernández 2019a).

Rasgos léxicos	Rasgos sintácticos
Dinamicidad	Animacidad
Puntualidad	Especificidad
Estatividad	Caso acusativo
	Telicidad

Tabla 2. Tipología de rasgos aspectuales.

La hipótesis revisada del aspecto léxico (Quintana Hernández 2019a) distingue *rasgos aspectuales léxicos* y *rasgos aspectuales sintácticos* interconectados con otros rasgos en SV. Rasgos como la puntualidad suponen universales semánticos temporales (Bickerton 1981) que el aprendiz ya adquirió al aprender su L1, y que, por lo tanto, se incorporan de manera inconsciente al aprender el vocabulario de la L2. Así, para el aprendiz será congruente usar los verbos puntuales con formas gramaticales perfectivas como el PPS durante todo el proceso de adquisición de la L2. De igual forma, se espera que la dinamicidad condicione el uso de las formas perfectivas durante todo el proceso, mientras que la telicidad en interacción con otros rasgos sintácticos condiciona la adquisición temporoaspectual en la etapa intermedia. Los resultados de este estudio indican que el reto para los aprendices en el nivel intermedio es averiguar el significado del PI y la preposición *a* en SV (Guijarro-Fuentes 2012), así como rechazar el PPS en contextos imperfectivos como resultado de la interferencia del inglés como L1 (Domínguez *et al.* 2017).

Para validar esta hipótesis revisada del aspecto léxico es necesario realizar más estudios teniendo en cuenta más factores como la L1, y también la estructura discursiva, así como el uso de todo tipo de pruebas metodológicas que evalúen la comprensión, la producción y la interacción de los aprendices (Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé 2020; Domínguez 2019; Salaberry 2021).

La hipótesis de la subespecificación léxica (Rastelli 2008, 2009; Giacalone-Ramat y Rastelli 2008, 2013) surge como alternativa a la del aspecto léxico, defendiendo que el aspecto léxico bajo la taxonomía vendleriana no es el factor desencadenante del proceso de adquisición del sistema temporoaspectual en la L2 (Rastelli 2009, p. 272). Ello se debe principalmente al hecho de que el aspecto léxico tiene un componente composicional que el aprendiz adquiere conjuntamente con la morfología de aspecto gramatical. Giacalone-Ramat y Rastelli (2013) llegan a esta conclusión tras observar que para los aprendices chinos de nivel intermedio-bajo la expresión *durante+expresión temporal* es compatible con los logros en su italiano como L2 y la expresión *en+expresión temporal* con los de actividad. Este inesperado dato les lleva a cuestionarse que la telicidad de un verbo en la lengua meta necesariamente correlacione con la telicidad en la interlengua del aprendiz, debido en este caso a la interferencia de la L1. Los aprendices pueden conocer un verbo y usarlo dejando su contenido aspectual subespecificado. Para estos autores es necesario realizar más estudios cualitativos que expliciten el conocimiento del aspecto léxico en la L1, y su interferencia en el aprendizaje de la L2 (Quintana Hernández y Zhang en prensa).

A la *hipótesis del aspecto léxico* y a la *hipótesis de la subespecificación léxica* se suma la *hipótesis discursiva* (Bardovi-Harlig 2000). Numerosas investigaciones han revelado que la construcción de la estructura discursiva narrativa también influye en el proceso de adquisición de los tiempos verbales de pasado. Bardovi-Harlig (1994) descubre que las situaciones de primer plano o foco de la narración de los aprendices de una L2 aparecen conjugadas con formas perfectivas, mientras que las de segundo plano o fondo

descriptivo aparecen con formas imperfectivas. En sus sucesivas investigaciones, Bardovi-Harlig y Reynolds (1995) reconocen sin duda la relevancia del aspecto léxico en combinación con la estructura discursiva. Descubren que los predicados utilizados para el primer plano se corresponden con predicados télicos, mientras que los usados para el segundo plano son atélicos, de manera que ambas hipótesis son complementarias. Esto pone de manifiesto la necesidad de considerar estudios que tengan en cuenta tanto uno como otro factor para entender mejor este fenómeno lingüístico. Se pone también de manifiesto la necesidad de incorporar una definición más amplia de aspecto, una definición que introduzca rasgos léxicos, gramaticales y discursivos (Salaberry 2021).

A estas tres *hipótesis* sobre la adquisición de la morfología temporoaspectual se suma también la *hipótesis de la primacía del tiempo* (Salaberry 2000; Salaberry y Shirai 2002), según la cual en las etapas iniciales de adquisición se codifica tiempo, no aspecto, con el consecuente uso exclusivo de formas perfectivas, como sucede con la preferencia por el PPS en los datos de aprendices de español como L2. Esta hipótesis se corrobora en buena parte de las investigaciones. Sin embargo, como han señalado González y Quintana Hernández (2018), se hace necesario valorar si en realidad es la L1 del aprendiz la que determina la preferencia por este pretérito en niveles iniciales, como es el caso de los aprendices que hablan inglés como L1. Sabemos que en inglés el pasado simple se puede usar tanto en contextos perfectivos como imperfectivos, lo cual explica el sobreuso del PPS en etapas iniciales. Nuevamente vemos como las sucesivas hipótesis no se invalidan entre ellas, sino que más bien nos indican diferentes etapas de un mismo proceso de desarrollo todavía por desvelar.

A la influencia que ejercen los rasgos aspectuales, la subespecificación léxica, la influencia de la L1 y la estructura discursiva en el uso de la morfología verbal de los aprendices de español como L2, se suma la prominencia perceptual de las formas de pasado en el *input* que reciben los aprendices (Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya 2018).



Se ha puesto de manifiesto la relevancia de la prominencia perceptual de las diversas formas de pasado en el *input* (Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya 2018), especialmente en las fases iniciales en las que el aprendiz hace acopio de palabras que se van sumando a su lexicón mental. Es posible que las formas irregulares de pasado, muchas de ellas formas monosílabas o bisílabas como *fui* o *era*, se acumulen en el lexicón mental como unidades léxicas y que ello las haga aparecer de forma espontánea en las producciones de los aprendices principiantes. Ello explicaría el motivo por el que en fases iniciales conviven estas formas de pasado con la total ausencia de otras formas conjugadas.

Aunque, como hemos visto, el campo de ASL ha producido una importante cantidad de trabajos de investigación en *tiempo*, *aspecto* y *modo* en los últimos treinta años (Quintana Hernández y Rodríguez Arrizabalaga 2021), pocas son las propuestas pedagógicas que tienen en cuenta los múltiples factores hallados en los estudios de adquisición de tiempo y aspecto en segundas lenguas (Salaberry y Lafford 2006; González 2008; Granda 2008; Quintana Hernández 2009, 2010; Soulé y Granda 2015; Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya 2018; Comajoan-Colomé y Llop Naya 2021; Comajoan-Colomé y Salaberry 2021). La falta de vinculación entre la investigación en ASL y la innovación docente es otra de las contrariedades con las que nos encontramos en este campo de la lingüística aplicada (Ayoun 2013; Blyth 1997, 2005).

#### 4. LA VINCULACIÓN DE LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN EN ASL CON LA DIDÁCTICA DE LA MORFOLOGÍA TEMPOROASPECTUAL EN ESPAÑOL COMO L2

A pesar de los enormes avances, y de la consolidación de la disciplina de la enseñanza de español como L2 en el campo gramatical y también discursivo, prevalece la intuición de que hay carencias en lo relativo a la transferencia de los hallazgos en el campo de ASL a la didáctica de segundas lenguas (Blyth 1997, 2005). Aunque disponemos de consideraciones didácticas que tratan de vincular las dos subdisciplinas en los trabajos de Blyth (1997, 2005), autor preocupado por cómo entrenar al profesorado para enseñar el concepto de aspecto en el aula de segundas lenguas, pocas propuestas docentes innovadoras atienden a todo lo que en la actualidad sabemos de la adquisición de las categorías de tiempo y aspecto en la comprensión y producción de los textos narrativos (Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé 2022).

En la Tabla 3 de Comajoan Colomé (2013, p. 246) vemos los tres hallazgos más relevantes respecto a la adquisición de tiempo y aspecto en el campo de ASL y sus correspondientes principios pedagógicos adaptados de Blyth (2005).

La preocupación por el ineficiente impacto de la investigación en ASL en la creación de estrategias didácticas en el aula de lenguas

Hallazgos más relevantes en ASL	Principios para la práctica en el aula
1. La interlengua se desarrolla gradualmente por etapas caracterizadas por asociaciones prototípicas de aspecto léxico, estructura discursiva y aspecto gramatical.	1. Deben implementarse actividades de aprendizaje que faciliten un <i>input</i> acorde con la etapa de desarrollo del aprendiz.
2. El Aspecto está relacionado con la perspectiva del hablante, que a su vez está basada en la percepción visual.	2. Deben proporcionarse explicaciones gramaticales y actividades de aprendizaje que tengan en cuenta la perspectiva visual de los eventos por parte del aprendiz.
3. El uso de los marcadores aspectuales está condicionado por el tipo de tarea y por el género discursivo.	3. Debe usarse una variedad de textos y tareas que proporcionen un <i>input</i> enriquecido que dé cuenta de la complejidad cognitiva y lingüística de la textualización.

Tabla 3. Principios pedagógicos basados en los hallazgos de la investigación en adquisición de tiempo y aspecto en ASL (Comajoan-Colomé 2013, p. 246).

extranjeras ha llevado a varios autores a analizar la influencia de una subdisciplina en la otra. Veamos los dos estudios que recientemente analizan el vínculo entre la investigación en adquisición de la morfología temporoaspectual en segundas lenguas y la didáctica de segundas lenguas, con especial énfasis en el español como L2.

#### **4.1. Relación entre investigación y enseñanza de español como L2 (Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé 2022)**

En su trabajo, Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé (2022) analizan la relación entre tres subdisciplinas de la lingüística aplicada en los últimos veinte años: la ASL, la investigación de los efectos de la instrucción en segundas lenguas (EISL) y la enseñanza de lenguas. Estos autores realizan el análisis de un corpus de noventa y cuatro textos académicos de diferentes procedencias geográficas, un estudio en el que se cuestionan la relación entre investigación y enseñanza de tiempo y aspecto en segundas lenguas, diferenciando al menos cinco ramificaciones diferentes. Por el lado de la investigación reconocen el campo de la lingüística teórica, el de ASL y el de EISL. Por el lado de la enseñanza distinguen las propuestas didácticas pertenecientes a los trabajos de EISL de las propuestas pedagógicas propiamente dichas.

La diversificación que hacen estos autores responde a que el foco de atención de cada una de estas subdisciplinas responde a una pregunta de investigación diferente sobre tiempo y aspecto, como aparece en la Tabla 4 (adaptada de Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé 2022, p. 291):

Una vez hecha la distinción entre las diferentes disciplinas que aparecen en la Tabla 4, así como entre sus respectivos intereses de investigación, Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé (2022) estudian dos tipologías textuales diferentes: cincuenta y seis estudios de EISL centrados en tiempo y aspecto en L2, y treinta y ocho propuestas pedagógicas para la enseñanza de tiempo y aspecto en L2. Su primer objetivo es averiguar si estos dos tipos de trabajos proporcionan una descripción lingüística de tiempo y aspecto de la lengua meta, y, por tanto, muestran su vínculo con la lingüística teórica. Su segundo propósito es analizar si además recogen los avances hechos en investigaciones de ASL centradas en tiempo y aspecto, lo cual debe verse reflejado, según ellos, en la implementación de intervenciones pedagógicas así como materiales didácticos explícitamente influidos por dichos avances.

Por un lado, los autores se cuestionan la influencia de la lingüística teórica tanto en los EISL como en los netamente pedagógicos, analizando si las propuestas didácticas proporcionan una descripción lingüística explícita de tiempo y aspecto. Por otro lado, se preguntan si tanto los trabajos de EISL como los puramente pedagógicos se vinculan explícitamente con los hallazgos de ASL a la hora de plantear actividades didácticas. Su objetivo es averiguar si efectivamente los avances en lingüística teórica e investigación en adquisición de segundas lenguas se ven reflejados en la enseñanza de contenidos de tiempo y aspecto.

Si bien un estudio previo de Bardovi-Harlig (2000) mostró una incipiente sintonía entre las áreas de estudio pertenecientes a la investigación y la pedagogía de tiempo y aspecto en segundas lenguas, la revisión actual

Lingüística	SLA	EISL	Enseñanza de lenguas
¿Cómo se codifica y cómo se explica el concepto de tiempo (y aspecto) en las lenguas?	¿Cómo adquieren los aprendices de L2 tiempo y aspecto?	¿Cómo afecta la instrucción a la adquisición de tiempo y aspecto?	¿Qué tipo de estrategias en el aula pueden favorecer el aprendizaje de los rasgos tiempo y aspecto?

Tabla 4. Preguntas de investigación de las subdisciplinas implicadas en el estudio de tiempo y aspecto.



no arroja datos halagüeños en lo concerniente a la cooperación entre investigadores en ASL y expertos en enseñanza de segundas lenguas.

Las conclusiones de este estudio muestran que aunque en la actualidad hay una tendencia clara a establecer conexiones entre la investigación y la práctica pedagógica, ni los estudios de EISL de tiempo y aspecto ni los que se centran exclusivamente en propuestas pedagógicas recogen siempre los avances en ASL, especialmente en los trabajos dedicados a la enseñanza del español en Europa. En contra de lo esperado, y a pesar de que los estudios de los efectos de la instrucción en la adquisición surgen como una manera de vincular la investigación y la enseñanza, tampoco los trabajos de EISL se vinculan claramente con la enseñanza de lenguas en el aula aportando materiales docentes explícitos.

Los resultados del análisis del corpus de cincuenta y seis EISL muestran que, del total de los estudios de efectos de la instrucción en la adquisición de tiempo y aspecto, el 55 % proporciona descripciones lingüísticas, solo el 30 % cita los trabajos de ASL, y de este 30 % solo el 23 % usa los avances de ASL para diseñar la propuesta pedagógica para la investigación. Por otra parte, solo el 63 % de estos trabajos ofrece materiales didácticos explícitos. Sobre el total de experimentos de EISL analizados en el corpus del estudio de Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé (2022), aparecen varios enfoques pedagógicos. Desafortunadamente, solo los del enfoque cognitivista muestran teoría y práctica didáctica al 100 %.

Curiosamente, aunque el 100 % de los estudios dentro del enfoque cognitivista (muy secundado en la enseñanza de español como L2 en Europa) proporciona descripciones lingüísticas y también materiales didácticos, tan solo un 8 % se vincula de alguna manera con los avances de ASL. Esto pone de relieve que incluso las propuestas pedagógicas de uno de los enfoques prometedores por su uso del significado para la explicación de tiempo y aspecto carece de transferencia de los resultados de la investigación en ASL.

Por otro lado, los trabajos de carácter puramente pedagógico muestran un mayor grado de sensibilidad a los avances en ASL.

Del total de las treinta y ocho propuestas pedagógicas analizadas, el 82 % introduce una descripción lingüística, el 63 % incluye también material didáctico, el 58 % cita los avances en ASL, aunque solo el 47 % usa dichos avances para implementar propuestas didácticas. Según Bardovi-Harlig y Comajoan Colomé (2022), se observa variabilidad si atendemos a las diferentes lenguas meta: En general, las propuestas pedagógicas para el español como L2 tienden a citar y usar menos los avances en ASL. De las 14 propuestas para el español, el 79 % introduce descripción lingüística y un 57 % material pedagógico. Sin embargo, solo el 29 % cita los avances en ASL y únicamente el 21 % implementa propuestas pedagógicas relacionadas con dichos avances.

Si bien las propuestas pedagógicas tienen una mayor tendencia a integrar los avances en investigación que los EISL, tanto de los avances en lingüística teórica como en investigación en ASL, Bardovi-Harlig y Comajoan Colomé (2022) aprecian la necesidad de seguir promoviendo la integración entre investigación y enseñanza para producir materiales didácticos. Aparentemente, los EISL están más preocupados por la investigación de la eficacia del método, y por ello no proporcionan ni abundantes propuestas didácticas, ni los detalles de las mismas, ni descripciones lingüísticas vinculadas con las corrientes teóricas.

Los resultados revelan que hay un grado de variabilidad bastante alto en relación con los modelos teóricos y con las lenguas de instrucción. En general, las tradiciones didácticas tienen una importante influencia en cómo se enseña una segunda lengua tanto en España como en el resto de los países presentes en el corpus analizado. De igual forma, las diferentes tendencias en la investigación también dejan su sello en los materiales didácticos en los que sí hay influencia de la investigación en ASL. En España, por ejemplo, parece más habitual vincular los hallazgos de la hipótesis discursiva con la actividad en el aula porque la escuela funcionalista es de amplia tradición, no así el uso del concepto de aspecto léxico, aunque algunas propuestas recientes también lo hacen (Soulé y Granda 2019). Sin embargo, estas autoras introducen

un concepto no actualizado de aspecto léxico. Basándose en la hipótesis del aspecto léxico clásica (Andersen 1991), Soulé y Granda (2019) distinguen predicados télicos y atélicos para proponer una secuenciación de contenidos de tiempo y aspecto desde A2 hasta B2. Pero en la actualidad se sigue avanzando en la redefinición de esta hipótesis. Como ya vimos en 3.1., sabemos que otros rasgos aspectuales sesgan el uso de la morfología temporoaspectual en español, incluso hasta el nivel C1 (Domínguez *et al.* 2013; Quintana Hernández 2019a), de manera que no se puede simplificar el par atélico/atélico como representativo del aspecto léxico. Es necesario ampliar el concepto de aspecto para poder explicar los diferentes comportamientos observados en la investigación (Salaberry 2021). La falta de actualización en la propuesta de Soulé y Granda (2019) pone en evidencia la necesidad de cooperación continua entre investigación y enseñanza.

En resumidas cuentas, el estudio de Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé (2022) pone de manifiesto que un elevado número de propuestas pedagógicas integran descripciones lingüísticas de tiempo y aspecto desde diferentes perspectivas en sus contenidos, así como materiales didácticos para la enseñanza de tiempo y aspecto. Por el contrario no se desprende de los resultados que haya una fuerte influencia de la investigación en ASL en el diseño de estrategias y materiales didácticos, aunque hay variación por países.

#### **4.2. Influencia de la investigación en la enseñanza de español como L2 (Comajoan-Colomé 2022)**

Si el trabajo previamente revisado indaga sobre la relación entre diferentes subdisciplinas de la lingüística aplicada relacionadas con la enseñanza de tiempo y aspecto en segundas lenguas, este trabajo se cuestiona si la investigación en ASL tiene influencia en el profesorado de español como L2.

Comajoan-Colomé (2022) realiza un estudio en el que se propone averiguar la implicación del profesorado de segundas lenguas en la vinculación de su actividad en el aula con los

avances de la investigación en ASL. Su trabajo analiza los datos de un cuestionario virtual en el que han participado doscientos noventa y tres profesores de español como L2 por todo el mundo. Dicho cuestionario fue diseñado para indagar sobre los motivos que llevan al profesorado a tomar decisiones en cuanto al orden de enseñanza de los pasados en español como L2, y también sobre las fuentes de donde toman la información tanto teórica como pedagógica. De manera que este trabajo investiga la conceptualización de la morfología temporoaspectual que el profesorado de español como L2 usa en su práctica docente, y también qué nociones pedagógicas maneja para enseñar tiempo y aspecto.

Para averiguar lo que el profesorado sabe de tiempo y aspecto, este estudio plantea un listado de cuestiones desde diferentes perspectivas:

1. La noción semántica de aspecto verbal.
2. La noción de tiempo y su interacción con el aspecto.
3. Las funciones discursivas de tiempo y aspecto en los géneros textuales.
4. Las funciones discursivas en la narración.
5. El rol del aspecto léxico en el desarrollo de la morfología de pasados.
6. La asociación de expresiones temporales con formas temporales específicas.
7. Las explicaciones de la lingüística cognitiva, explicaciones que derivan la información temporoaspectual de la información espacial (Comajoan-Colomé 2022, p. 3).

Los resultados del cuestionario muestran que hay una diferencia en el orden de presentación de los pasados en relación con la variedad geolectal, sobre todo debido a la influencia del libro de texto, pero también por la dificultad de las formas y también la experiencia docente (contabilizada en años por el propio profesorado). En los libros de texto en España se empieza por el PPC por su uso como hodiernal en las rutinas diarias (Amenós 2010; Soler 2015, 2017), seguido de PPS y el PI, debido a que su uso es predominante en buena parte de la Península Ibérica. En Estados Unidos, por el contrario, y debido a



que el PPC no se usa de igual forma en España que en los países de Hispanoamérica, el uso de dicho tiempo verbal no forma parte de los contenidos, es prácticamente irrelevante.

En cuanto al contenido teórico relativo a tiempo y aspecto, el concepto mayoritariamente presente en el discurso del profesorado es tiempo, lo cual evidencia la falta de vinculación de los docentes con la investigación en ASL, campo en el que se ha evidenciado la relevancia del concepto de aspecto. Pongamos por caso, nuevamente, el concepto de *aspecto léxico*. Si bien esta es la variable más investigada en ASL, es la herramienta teórica menos seleccionada por parte del profesorado para sus explicaciones en el aula. El hecho de que la *hipótesis del aspecto léxico* no haya tenido hasta ahora (revisar Soulé y Granda 2019) un reflejo en las explicaciones ni en los materiales didácticos de español como L2 indica que, si bien hay una influencia de ASL en la enseñanza de español como L2, es una influencia general.

Así pues, aunque más de la mitad de los participantes piensan que la investigación es relevante para la enseñanza, de sus respuestas al cuestionario se desprende que no parece haber un impacto importante de la investigación en la enseñanza, debido especialmente a circunstancias laborales del profesorado. Por falta de tiempo material para actualizarse en los avances en ASL, el profesorado convierte el libro de texto en la fuente que directamente influye en su práctica docente diaria. Otros trabajos ya han llegado a la misma conclusión poniendo de relieve que las explicaciones simplificadas de los pasados en español que aparecen en buena parte de los libros de texto están totalmente desconectadas de los avances hechos en la investigación de tiempo y aspecto en español como L2 (Comajoan-Colomé 2015).

En definitiva, los resultados del análisis de Comajoan-Colomé (2022) muestran que el conocimiento que el profesorado manifiesta de estos contenidos no procede de los avances en ASL. Buena parte de los participantes en este estudio afirma no tener tiempo para la formación o la investigación y además confirma que la fuente preferida es el libro de texto. Los docentes afirman tener dificultades

para mantenerse actualizados en relación con los avances en investigación, principalmente por la dificultad que les supone entender el discurso especializado, y también por la falta de tiempo, lo cual les lleva a confiar en el libro de texto. Estos resultados corroboran lo encontrado en estudios anteriores (Borg 2003; Muñoz Bassols et al. 2017).

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los hallazgos hechos por la investigación en relación con la adquisición de tiempo y aspecto son avalados por la ingente cantidad de estudios que han trabajado en la interrelación de los varios factores que afectan el proceso de desarrollo de los aprendices de segundas lenguas. Aunque todavía no se han podido desvelar con nitidez las diferentes etapas por las que pasan los aprendices, sí podemos afirmar que diferentes nociones metalingüísticas son fundamentales para favorecer el aprendizaje de la expresión del pasado en segundas lenguas, y entre ellas por supuesto el español como L2. La investigación en adquisición de la morfología temporoaspectual nos ha revelado la importancia de la noción de aspecto en toda su amplitud léxica, gramatical y discursiva, para la configuración de las explicaciones teóricas de la expresión de la temporalidad. El efecto de los rasgos aspectuales y de la estructura discursiva en el uso de la morfología aspectual en español como L2 es un hecho constatado experimentalmente desde diversas perspectivas. A ello se suma el factor de la influencia de la L1 en las primeras etapas de adquisición.

En esta revisión del estado de la cuestión de la relación entre investigación y enseñanza de lenguas, y siguiendo el trabajo de Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé (2022) se ha sumado una subdisciplina, la EISL, concretamente la investigación de los efectos de la instrucción en la adquisición de tiempo y aspecto. El avance de la metodología de la enseñanza de lenguas va necesariamente acompañado de la evaluación de resultados de diferentes intervenciones pedagógicas realizadas tras propuestas de innovación docente que intentan mejorar la experiencia educativa en el aula. Dicha evaluación pone a prueba diversos métodos y

estrategias docentes con el objetivo de probar qué métodos son más eficaces para mejorar la experiencia de aprendizaje de la segunda lengua.

Evaluar el efecto de la instrucción en la adquisición de tiempo y aspecto es un campo de investigación bisagra que claramente conecta la investigación en ASL con la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, el estudio de Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé (2022) pone de relieve que por el momento no ha logrado ni conectarse con los avances en investigación en ASL ni tampoco producir materiales didácticos en el grado esperado. Todo el conocimiento aportado por la disciplina de ASL está generalmente desvinculado de la mayoría de los materiales y estrategias didácticas empleadas en el aula, tal como también señalan Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya (2018), Comajoan-Colomé y Llop (2021), y Comajoan-Colomé y Salaberry (2021). Ello indica que todavía necesita consolidarse para conseguir uno de los fines con los que surgió.

Por otra parte, los expertos en docencia de segundas lenguas siguen diseñando intervenciones pedagógicas actualizadas, siempre acordes con los avances en metodología docente. Sin embargo, y aunque parecen más conectadas con la investigación en ASL, todavía carecen del vínculo esperado teniendo en cuenta las evidencias indiscutibles de los múltiples factores aspectuales, entre otros, que interfieren en el aprendizaje de la morfología verbal. Los materiales didácticos dentro del enfoque cognitivo, por ejemplo, muy significativos por su prometedora atención a la forma y al significado en contextos comunicativos y muy usados para la enseñanza de español como L2 en Europa, no muestran transferencia de los resultados de la investigación en ASL.

En cuanto a la actitud acerca de la investigación en ASL por parte del profesorado de segundas lenguas, el estudio de Comajoan-Colomé (2022) pone de manifiesto que aunque es relevante para el avance en materia de mejora de la docencia, no se manifiesta en las opiniones del profesorado que tenga impacto en su actividad docente cotidiana. Esto se debe,

sobre todo, a la distancia entre la actividad docente y la investigadora, y también a la confianza depositada en la actualización de los contenidos de los libros de texto creados para el aula. Diferentes teorías lingüísticas han servido como base para la explicación del contraste temporoaspectual entre los distintos tiempos verbales del español que aparecen en las gramáticas de español para extranjeros (Zamorano Aguilar y Martínez Atienza 2018; Martínez Atienza y Zamorano Aguilar 2019), pero a la luz de los datos aquí presentados, se hace necesario sumar el conocimiento aportado por la investigación en ASL para que el profesorado y el alumnado pueda beneficiarse. Parece necesario que tanto agentes de la investigación como docentes colaboren para crear tanto experiencias pedagógicas como materiales didácticos que aprovechen los hallazgos realizados por la investigación en ASL.

De todo lo expuesto se desprende la necesidad de seguir trabajando para estrechar lazos entre las subdisciplinas implicadas en la enseñanza de tiempo y aspecto en segundas lenguas, haciendo entender a unos y otros que la mejor forma de avanzar en la mejora de la enseñanza de la gramática del español es el diálogo entre los que investigan los fenómenos lingüísticos y los docentes, así como los que generan materiales didácticos para el aula.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahern, A. (2008). *El subjuntivo: contextos y efectos*. Arco Libros.
- Alba-Salas, J., y Salaberry, R. (2007). Adquisición del español como segunda lengua. En M. Lacorte (Ed.), *Lingüística aplicada del español* (pp. 47-82). Arco Libros.
- Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J., y Ruiz Campillo, J. P. (2015). *Gramática básica del estudiante de español*. Difusión.
- Amenós, J. (2010). *Los tiempos de pasado del español y el francés: Semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia].



- Andersen, R. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. En T. Huebner y C. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in SLA and linguistic theories*, (pp. 305-324). John Benjamins.
- Andersen, R. W., y Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 133-156.
- Andersen, R. W., y Shirai, Y. (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. En W. Ritchie y T. Bhatia, (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, (pp. 527-570). Academic Press.
- Antinucci, F., y Miller, R. (1976). How Children Talk about What Happened. *Journal of Child Language* 3, 167-189.
- Ayoun, D. (2013). Pedagogical implications for foreign language learners and teachers. En D. Ayoun (Ed.), *The second language acquisition of French tense, aspect mood and modality*, (pp. 155-192). John Benjamins.
- Bardovi-Harlig, K. (1994). Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect. En E. Tarone, S. Gass y A. Cohen (Eds.), *Research methodology in second-language acquisition*, (pp. 41-60). Lawrence Erlbaum.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning and use*. Blackwell.
- Bardovi-Harlig, K., y Reynolds, D. (1995). The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect. *TESOL Quarterly*, 29, 107-133.
- Bardovi-Harlig, K., y Comajoan-Colomé, L. (2020). The Aspect Hypothesis and the Acquisition of L2 Past Morphology in the Last 20 Years: A State of the Scholarship Review. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(5), 1137-1167. doi:10.1017/S0272263120000194
- Bardovi-Harlig, K., y Comajoan-Colomé, L. (2022). The relation of second language acquisition, instructed second language acquisition, and language teaching form the lens of second language tense-aspect. *Language Teaching*, 55(3), 289-345.
- Bello, A. [1847](1981). *Gramática de la lengua castellana* (edición de Ramón Trujillo). Universidad de la Laguna.
- Bertinetto, P. (2000). The progressive in Romance as compared with English. En O. Dhal (Ed.), *Tense and Aspect in the Languages of Europe*, (pp. 559-604). De Gruyter Mouton.
- Bickerton, D. (1981). *Roots of Language*. Karoma Press.
- Blyth, C. (1997). A constructivist approach to grammar: Teaching teachers to teach aspect. *The Modern Language Journal*, 81(1), 50-66.
- Blyth, C. (2005). From empirical findings to the teaching of aspectual distinction. En D. Ayoun y R. Salaberry (Eds.), *Tense and Aspect in Romance Languages: Theoretical and Applied Perspectives*, (pp. 211-252). John Benjamins.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness*, 12(2), 96-108.
- Bosque, I. (Ed.) (1990). *Tiempo y aspecto en español*. Cátedra.
- Camus Bergareche, B. (2008). El perfecto compuesto (y otros tiempos compuestos) en las lenguas románicas: formas y valores. En A. Carrasco Gutiérrez (Ed.), *Tiempos compuestos y formas verbales complejas*, (pp. 65-99). Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Carrasco, Gutiérrez, A. (1999). El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La consecutio temporum. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Vol. 2, (pp. 3061-3128). Espasa Calpe.
- Castañeda Castro, A. (2004). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva: pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español-LE. *RedELE: Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*.
- Castañeda Castro, A. (2019). Lingüística cognitiva. En J. Muñoz Bassols, E. Gironzetti, y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish language Teaching*, (pp. 261-278). Routledge.

- Comajoan-Colomé, L. (2013). Tense and aspect in second language Spanish. En K. Geeslin (Ed.), *The handbook of Spanish second language acquisition*, (pp. 235-252). Wiley.
- Comajoan-Colomé, L. (2015). L' adquisició i l' enseyament dels usos del passat: Anàlisi de manuals de català com a segona llengua. *Zeitschrift für Katatanistik*, 28, 283-306.
- Comajoan-Colomé, L., y Pérez Saldanya, M. (2018). *Los tiempos verbales del español. Descripción del sistema y su adquisición en segundas lenguas*. Octaedro ELE.
- Comajoan-Colomé, L., y Salaberry, R. (2021). Las narraciones en la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2. En J. de Santiago-Guervós y L. Díaz Rodríguez (Eds.), *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*, (pp. 15-30). Routledge.
- Comajoan-Colomé, L., y Llop Naya, A. (2021). An SLA-Informed and Cognitive Linguistic Approach to the Teaching of L2 Catalan Tense-Aspect. En L. Quintana Hernández y B. Rodríguez Arrizabalaga (Eds.), *Tense, Aspect and Modality in Second languages (TAML2). Recent Applied Studies. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 87, 95-120.
- Comajoan-Colomé, L. (2022). Tense-aspect SLA research and Spanish Language teaching: Is there an influence of research on teaching? *System*, 105, 102747.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. (2002). <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya (2003).
- De Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2, (pp. 2977-3060). Espasa Calpe.
- Domínguez, L. (2019). A 'mixed methods' approach for investigating aspect in a second language: Evidence from the SPLLOC project. En P. González y Diaubalick, T. (Eds.), *Current Visions of TAML2. Tense, Aspect and Modality in Second Languages. Dutch Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 41-66.
- Domínguez, L., Arche, M., y Myles, F. (2017). Spanish Imperfect revisited: Exploring L1 influence in the reassembling of imperfective features onto new L2 forms. *Second Language Research*, 33(4), 431-457.
- Domínguez, L., Tracy-Ventura, N., Arche, M., Mitchell, y Myles, F. (2013). The role of dynamic contrasts in the L2 acquisition of Spanish past tense morphology. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 558-577.
- Doughty, C., y Long, M. (2003). *A Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell.
- García Fernández, L. (1998). *El aspecto gramatical en la conjugación*. Arco Libros.
- García Fernández, L. (1999). Los complementos adverbiales temporales: la subordinación temporal. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2 (pp. 3129-3208). Espasa Calpe.
- García Fernández, L. (2000). *Gramática de los complementos temporales*. Visor.
- García Fernández, L. (2013). *El tiempo en la gramática*. Arco Libros.
- García Fernández, L., y Camus Bergareche, B. (2004). *El pretérito imperfecto*. Gredos.
- Gass, S., y Mackey, A. (2011). *Research Methods in Second language Acquisition*. Blackwell Publishing.
- Geeslin, K. (2018). *The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics*. Cambridge University Press.
- Gialcone-Ramat, A., y Rastelli, S. (2008). Learning actionality: An investigation on data of L2 Italian. En B. Ahrenholz, M., Rost-Roth y R. Skiba (Eds.), *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache-Forschung und Zweitspracherwerbsforschung. Eine Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag*, (pp. 239-250). Peter Lang.
- Gialcone-Ramat, A., y Rastelli, S. (2013). Data analysis: The qualitative analysis of actionality in learner language. En R. Salaberry y L. Comajoan-Colomé (Eds.), *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect*, (pp. 391-422). De Gruyter Mouton.



- González, P. (2003). *Aspects on Aspect: Theory and Applications of Grammatical Aspect in Spanish*. LOT.
- González, P. (2008). Towards effective instruction on aspect in L2 Spanish. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(2), 91-112.
- González, P. (2013). Research design: A two-way predicational system is better than a four-way approach. En R. Salaberry y L. Comajoan-Colomé (Eds.), *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect*, (pp. 159-186). De Gruyter Mouton.
- González, P., y Quintana Hernández, L. (2018). Inherent Aspect and L1 Transfer in the L2 acquisition of Spanish Grammatical aspect. *Modern Language Journal*, 102(3), 611-625.
- Granda, B. (2008). La enseñanza del pasado en español como lengua extranjera con un enfoque discursivo. *Decires*, 12-13, 28-44.
- Guijarro Fuentes, P. (2012). The acquisition of interpretable features in L2 Spanish: personal a. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(4), 701-720.
- Gutiérrez Araus, M. (1995). *Formas temporales del pasado en indicativo*. Arco Libros.
- Herschensohn, J., y Young-Scholten, M. (2013). *The Cambridge of Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Ibarretxe Antuñano, I., y Valenzuela, J. (2012). *Lingüística Cognitiva*. Anthropos.
- Ibarretxe Antuñano, I., Cadierno, T., y Castañeda Castro, A. (eds.) (2019). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices of Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford University Press.
- Lardiere, D. (2009). Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition. *Second Language Research*, 25(2), 173-227.
- Martínez Atienza, M. (2008). Dos formas de oposición en el ámbito románico entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple. En A. Carrasco Gutiérrez (Ed.), *Tiempos compuestos y formas verbales complejas*, (pp. 155-203). Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Martínez Atienza, M., y Zamorano Aguilar, A. (2019). La teoría lingüística como base de la formación para la enseñanza de ELE. *Culture Crossroads*, 15, 163-181.
- McManus, K. (2015). L1-L2 differences in the acquisition of form-meaning pairings: A comparison of English and German learners of French. *Canadian Modern Language Review*, 71(2), 155-181.
- Mitchell, R., Domínguez, L. Arche, M. Myles, F., y Marsden E. (2008). SPLLOC: A new database for Spanish second language acquisition research. *EuroSLA yearbook*, 8 (1), 287-304.
- Moens, M., y Steedman M. (1988). Temporal ontology and temporal reference. *Journal of Computational Linguistics*, 14(2), 15-28.
- Montrul, S., y Slabakova, R. (2002). The L2 acquisition of morphosyntactic and semantic properties of the aspectual tenses preterite and imperfect. En A. T., Pérez-Leroux y J. M. Licerias (Eds.), *The Acquisition of Spanish Morphosyntax. Studies in Theoretical Psycholinguistics*, Vol 31. Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0291-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0291-2_5)
- Muñoz Bassols, J, Rodríguez Lifante, A. y Cruz-Moya, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): Datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 1-34.
- Pérez Saldanya, M. (2004). Los tiempos verbales: dificultades teóricas y terminológicas. En L. García Fernández y B. Camus Bergareche (Eds.), *El pretérito imperfecto*, (pp. 194-227). Gredos.
- Quintana Hernández, L. (2009). La adquisición del aspecto: consideraciones didácticas para el aula de ELE. *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 23, 203-224.
- Quintana Hernández, L. (2010). El aprendizaje del contraste indefinido/imperfecto a través

- del concepto de aspecto. *Sintagma*, 22, 101-113.
- Quintana Hernández, L. (2019a). The effects of telicity, dynamicity and punctuality in L2 acquisition of Spanish Preterit and Imperfect. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 100-116. doi: <https://doi.org/10.1075/dujal.19002.qui>
- Quintana Hernández, L. (2019b). El aspecto léxico en el uso de la morfología verbal de pasado en aprendices anglohablantes de español como segunda lengua. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 57(2), 87-115.
- Quintana Hernández, L., y Zhang, B. (en prensa). Transferencia de la L1 en la adquisición de la morfología temporoaspectual: un estudio empírico con aprendices chinos de español como segunda lengua. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*.
- Quintana Hernández, L., y Rodríguez Arrizabalaga, B. (Eds.) (2021). *Tense, Aspect and Modality in Second languages (TAML2). Recent Applied Studies. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 87.
- Rastelli, S. (2008). A compositional account of L2 verb actionality and the aspect hypothesis. *Lingue e Linguaggio*, 7(2), 1-29.
- Rastelli, S. (2009). Lexical aspect too is learned: Data from Italian learner corpora. En A. Saxena y Å. Viberg (Eds.), *Multilingualism, Proceedings of the 23rd Scandinavian Conference of Linguistics, (SCL23)*, (pp. 272-283). Acta Universitatis Upsaliensis 8.
- Rastelli, S. (2021). *The acquisition of aspect in a second language*. Cambridge University Press.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. The Free Press.
- Rojo, G., y Veiga, A. (1999). *El tiempo verbal. Los tiempos simples*. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Vol. 2, (pp. 2867-2934). Espasa Calpe.
- Salaberry, R. (2000). *The development of past tense morphology in L2 Spanish*. John Benjamins.
- Salaberry, R. (2021). Expanding the definition of aspect in L2 acquisition: Assessing advanced levels of competence to understand aspectual knowledge. En L. Quintana Hernández y B. Rodríguez Arrizabalaga (Eds.), *Tense, Aspect and Modality in L2. Recent Applied Studies. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 87, 7-16.
- Salaberry, R., y Comajoan-Colomé, L. (Eds.) (2013). *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect*. De Gruyter Mouton.
- Salaberry, R., y Lafford, B. (2006). *The Art of Teaching Spanish. Second Language Acquisition from Research to Praxis*. Georgetown University Press.
- Salaberry, R., y Shirai, Y. (2002) *The L2 acquisition of tense aspect morphology*. John Benjamins.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.
- Slabakova, R. (2001). *Telicity in the second language. Language Acquisition and Language Disorders*. John Benjamins.
- Smith, C. (1997). *The parameter of aspect*. Kluwer Academic Publishers.
- Soler, C. (2015). *El pretérito perfecto compuesto en español: Norma, usos y aplicaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera* [Tesis doctoral, Universidad Nebrija].
- Soler, C. (2017). La variación gramatical y el aprendizaje de los tiempos verbales del pasado en el contexto de español como lengua extranjera. En M. C. Ainciburu (Ed.), *La adquisición del sistema verbal del español*, (pp. 235-266). Peter Lang.
- Soulé, M. V., y Granda, B. (2015) ¿Qué gramática aplicar a la distinción imperfecto e indefinido? En P. Muñoz Molina y M. Cuadra Arance (Eds.), *Actas de las VII Jornadas de Formación para profesores de español en Chipre*, (pp. 37-51). Universidad de Chipre.
- Van Hout, A. (2008). Acquiring Telicity Crosslinguistically: On the Acquisition of Telicity Entailments Associated with Transitivity. En M. Bowerman y P. Brown (Eds.), *Crosslinguistic Perspectives on Argument Structure*, (pp. 255-278). Routledge.



- Van Patten, B. (2018). Theories of Second Language Acquisition. En K. Geeslin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics*, (pp. 649-667). Cambridge University Press.
- Vendler, Z. (1957). *Linguistics in philosophy*. Cornell University Press.
- Verkuyl, H. (1993). *A theory of aspectuality: the interaction between temporal and atemporal structure*. Cambridge University Press.
- Weinrich, H. (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Gredos.
- Zamorano Aguilar, A., y Martínez Atienza, M. (2018). La forma *cantaba* en las gramáticas del español como lengua extranjera: propuestas teóricas y contraste de corpus. *Revista Signa*, 27, 1151-1179.

