

# MODELOS TEMPORALES APLICADOS A LA ENSEÑANZA DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO: UN ESTUDIO CENTRADO EN EL DISCURSO DEL AULA

## APPLICATION OF TEMPORAL MODELS TO TEACHING THE SPANISH PRETERIT AND IMPERFECT TENSES: A CLASSROOM DISCOURSE ANALYSIS APPROACH

María Victoria Soulé

CYPRUS UNIVERSITY OF TECHNOLOGY, LANGUAGE CENTRE

---

### RESUMEN

*Este trabajo examina cómo se trasladan al aula de español como segunda lengua (L2) los diferentes modelos temporales que dan cuenta de las funciones del pretérito y copretérito, cuáles son las principales teorías sobre la adquisición de la temporalidad que subyacen a la didáctica de estos dos tiempos y qué consecuencias tiene este procedimiento para el aprendizaje. Para ilustrar este proceso se presenta un corpus conformado por la observación de clases de los niveles A2, B1 y B1+ del Marco común europeo de referencia para las lenguas. El análisis de los resultados revela la existencia de una superposición de categorías verbales aplicadas a la enseñanza del pretérito y copretérito que no parecen favorecer la asimilación de su funcionamiento ya que aun en los niveles más avanzados los aprendientes continúan manifestando incertidumbre ante los modelos explicativos que se les presenta.*

---

**PALABRAS CLAVE:** investigación en el aula; categorías verbales; enseñanza del español L2; pretérito; copretérito

ABSTRACT

*This paper examines how the different temporal patterns that reflect the functions of preterit and imperfect tenses are transferred to the Spanish as a second language (L2) classroom, what the main theories on the acquisition of temporality that underly the teaching of these tenses are and what consequences this procedure has for the learning process. To illustrate this procedure, we hereby present a corpus derived from observing A2, B1 and B1+ level lectures of the Common European Framework of Reference for Languages. Our results show an overlap of verbal categories used in the teaching of the preterit and imperfect tenses, which does not encourage assimilation of their operation, as even learners in the most advanced levels continue expressing uncertainty about the explanatory models presented.*

---

KEYWORDS: classroom research; verbal categories; teaching Spanish L2; preterit tense; imperfect tense

Fecha de recepción del artículo: 9 de febrero de 2016

Fecha de aceptación: 17 de mayo de 2016

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a:

María Victoria Soulé

maria victoria.soule@cut.ac.cy

*Estudios de Lingüística Aplicada*, año 35, número 65, julio de 2017, pp. 11–36

doi: 10.22201/enallt.01852647p.2017.65.725

## 1. INTRODUCCIÓN

Las dificultades que reflejan los aprendientes de español como segunda lengua o lengua extranjera a la hora de poner en práctica la distinción pretérito/copretérito ha recibido la atención de numerosas investigaciones sobre el proceso de adquisición de la temporalidad (Salaberry, 2008) como así también de aquellos estudios dedicados al diseño de propuestas didácticas que puedan facilitar la comprensión de la compleja dicotomía (Jurado, 1998; Castañeda, 2006; Granda, 2008). Sin embargo, salvo contadas excepciones (Tracy-Ventura, 2008), analizar el grado de influencia que pueda tener la enseñanza en la producción del aprendiente o evaluar el alcance de un determinado método de enseñanza parece quedar relegado a un segundo plano.

En este trabajo, de carácter exploratorio, nos adentramos en la realidad del aula para poder observar cómo se aborda la enseñanza del pretérito y del copretérito, cuáles son los enfoques adoptados y cómo se articulan los mismos. Para ello comenzaremos presentando los fundamentos teóricos que subyacen a la gramática pedagógica utilizada en el contexto de esta investigación y examinaremos de qué modo se trasladan al aula, analizando tanto los materiales didácticos como el discurso del docente y la interacción con sus alumnos. Por último, a partir del análisis metalingüístico que realizan los aprendientes del *input* recibido en las clases, evaluaremos qué consecuencias pueden ocasionar en el proceso de aprendizaje los métodos didácticos empleados.

## 2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

La descripción del paradigma verbal español se ha abordado desde múltiples modelos analíticos que no solo presentan puntos de desencuentro sino que también han dado lugar a la conocida polémica tradicional surgida a comienzos del siglo XX tras la introducción de la categoría de *aspecto*,<sup>1</sup> en detrimento de la de

<sup>1</sup> La introducción de la categoría de *aspecto* en el análisis de las formas verbales del español se produce de forma sistemática a partir del siglo XX. Si bien, como pone de manifiesto Rojo (1990), en las gramáticas de la Academia anteriores a 1917 se hablaba de pretéritos imperfectos o perfectos, estas nomenclaturas hacían referencia al carácter terminado o no terminado de la situación referida por el verbo, sin que ello implicara un reconocimiento del valor funcional del aspecto en tanto que categoría gramatical. A partir de la fecha mencionada, en varias gramá-

*temporalidad* que hasta entonces regía todo tratado gramatical (Rojo, 1990). Dicha polémica se ha acentuado precisamente a la hora de definir el comportamiento del pretérito y copretérito. De este modo, es posible establecer una división entre los enfoques puramente temporales y los aspectuales (Leonetti, 2004).

### 2.1. *El modelo temporalista*

El modelo temporalista, condensado en la obra de Bello (1981 [1841]) y retomado por la escuela funcionalista española (Rojo, 1974; Rojo & Veiga, 1999; Veiga, 2008), parte del valor déictico que poseen las formas verbales ordenadas en función del momento de enunciación. Así, el pretérito y el copretérito se distinguen a partir del modo en que se relacionan con el momento de la enunciación. Mientras que el primero de estos tiempos indica anterioridad al momento de la enunciación, el copretérito indica simultaneidad a un momento anterior a la enunciación, tal como puede apreciarse en los ejemplos (1) y (2), respectivamente.

(1) Ayer *llovió* toda la tarde.<sup>2</sup>

(2) Alfredo nos contó que Marta *estaba* enamorada.

---

ticas se va a acudir a la categoría de aspecto para dar cuenta del comportamiento de las formas verbales del español. Para Rojo esto se debe a que “se trata de desgajar lo que antes era un rasgo que formaba parte de algo más amplio (el tiempo) y convertirlo en categoría independiente” (1990: 20). La incorporación de esta categoría ha recibido diferentes interpretaciones, pasando por una clasificación de los tiempos verbales según denotaran acciones terminadas frente a no terminadas, hasta llegar a interpretaciones centradas en la oposición “perfectivo/imperfectivo” o en los valores “puntual” frente a “durativo” atribuidos al contraste entre las formas *canté* y *cantaba*. El desacuerdo existente en la atribución de estos valores puede verse reflejado, por una parte, en la escuela funcionalista española, la cual defiende una visión de los hechos puramente temporal, es decir, una visión que excluye el aspecto gramatical como categoría que permita dar cuenta del funcionamiento de las formas verbales, y por otra parte, en tratados como la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE & Asale, 2009) en la que se considera que el tiempo verbal junto con el aspecto desempeñan un papel importante en la gramática del verbo.

<sup>2</sup> Los ejemplos (1) a (13) proceden de diversas fuentes, como se indica a continuación. (1), (2), (3), (4), (10), (11a), (11b), (12b) y (12c) son de mi autoría; (5) de Carrasco Gutiérrez (1999: 370); (6), (7), (8) y (12a) son ejemplos adaptados de García Fernández (1998: 19); (9) de Weinrich (1968: 199), y (13) de Onetti (1996: 35).

Ahora bien, una de las principales críticas a este modelo yace en la imposibilidad de definir, desde la simultaneidad a un momento anterior a la enunciación, el comportamiento del copretérito en ejemplos como (3) y (4):

(3) Aquí *vivían* mis abuelos.

(4) Maquiavelo dijo que Alejandro Magno *era* un gran estratega.

Los defensores del modelo temporalista sostienen que tanto en (3) como en (4) la referencia del copretérito no responde al momento anterior a la enunciación sino que, por el contrario, se ha de establecer con un “antes genérico” (Rojo, 1990: 39), es decir, respecto a una situación no explícita en el enunciado.<sup>3</sup> No obstante, como sugiere Carrasco (1999: 370), el copretérito no solo tiene la capacidad de indicar anterioridad con relación a un momento anterior a la enunciación como en (4), sino también de posterioridad como en (5), donde el tiempo del evento denotado por *estaba* es posterior al momento de la enunciación:

(5) Pedro nos dijo ayer que al ver a María la semana que viene Juan pensaría que *estaba* enferma.

Por otra parte, se ha puesto de manifiesto (García Fernández, 1998) que la expresión de simultaneidad no es exclusiva del copretérito sino que también se encuentra en el pretérito, en el antepresente y en el antecopretérito cuando están subordinados a verbos de percepción, como en (6), (7) y (8), respectivamente.<sup>4</sup>

(6) Vio cómo *atacaron* a una anciana.

(7) Ha visto cómo *han atacado* a una anciana.

(8) Dijo que había visto cómo *habían atacado* a una anciana.

<sup>3</sup> La principal crítica a ejemplos como (4) parte de la inexistencia de correlación temporal entre la forma *era* y *dijo*. Para un tratamiento más amplio de esta discusión remitimos a Veiga (2008: 81-87).

<sup>4</sup> La semántica de los verbos de percepción exige la simultaneidad entre el evento principal y el subordinado.

## 2.2. *Los modelos aspectualistas*

Ante objeciones como las revisadas, otros modelos analíticos proponen recurrir a la categoría de aspecto para dar cuenta de la dicotomía pretérito/copretérito. Sin embargo, tampoco parece existir un consenso en cuanto a las características que han de definir al aspecto gramatical ni tampoco en cuanto a la clasificación de las formas verbales bajo dichas características. Así, por ejemplo, en los primeros tratados que incorporan esta categoría para la descripción del sistema verbal español se opone a los tiempos que presentan la acción como terminada frente a aquellos que no lo hacen. Curiosamente, la *Gramática de la lengua española* (RAE, 1931) clasifica tanto al pretérito como al copretérito como tiempos que indican una acción no terminada.<sup>5</sup>

Posteriormente, varios estudios llegarán a coincidir en la descripción del pretérito como tiempo perfectivo en oposición al copretérito como tiempo imperfectivo, pero permanecerán las discrepancias en cuanto a los rasgos que han de definir a uno y otro tipo de aspecto. En efecto, en no pocos tratados (Fernández Ramírez, 1986; Acero, 1990; Alarcos Llorach, 1994) se asimilan los valores de puntualidad y duración como rasgos distintivos de la perfectividad e imperfectividad, respectivamente. No obstante, esta interpretación ha suscitado numerosas críticas, tanto desde el modelo temporalista como desde los propios defensores de la categoría de aspecto, ya que abundan los ejemplos en los que la puntualidad puede ser expresada mediante el copretérito y la duración con el pretérito como en (9) y (10), respectivamente:

(9) El reloj *marcaba* la una cuando salió.

(10) *Cantó* sin parar durante cinco horas.

<sup>5</sup> Según esta clasificación, las formas compuestas se caracterizan atendiendo al criterio de “acción terminada” en oposición a las formas simples, que son descritas como “acciones no terminadas” (RAE, 1931: 266). Para Gili Gaya esta confusión se debe a que “la Academia confunde la perfección de un acto con su terminación en el tiempo” (1961 [1973]: 148), y por atender a un criterio puramente formalista, es decir, la inclusión del pretérito junto a los tiempos que presentan la acción como terminada, rompería la simetría entre formas simples y formas compuestas.

Otra interpretación del aspecto perfectivo e imperfectivo queda recogida en García Fernández (1998), quien defiende que la puntualidad y la duración son propias del modo de acción<sup>6</sup> y no del aspecto gramatical. Para el autor el aspecto perfectivo nos permite ver la situación referida por el verbo desde su principio hasta su fin, mientras que el imperfectivo solo nos muestra una parte interna de la situación. Estos dos tipos de aspectos poseen, a su vez, diferentes modalidades: la ingresiva y terminativa para el aspecto perfectivo, como en (11a-b), y la progresiva, habitual y continua para el imperfectivo, como en (12a-c):

- (11) a. A las tres Marcos *tocó* la serenata.  
 b. Ayer *leí* el periódico.
- (12) a. A las cinco, Juan *escribía* una carta, pero no sé si la terminó.  
 b. Siempre *jugaba* al fútbol con sus amigos.  
 c. *Era* alto.

Esta interpretación también ha recibido críticas por atribuir al pretérito y copretérito valores provenientes de elementos lingüísticos adyacentes (Rojo & Veiga, 1999: 2901).

### 2.3. Modelos discursivos

Los modelos discursivos se proponen llevar a cabo un análisis del comportamiento de las formas verbales a nivel supra-oracional, donde tiene lugar el uso de las formas lingüísticas con determinadas intenciones comunicativas. Entre estos modelos destaca el de Weinrich (1968) quien, tras negar toda validez a las categorías de tiempo y aspecto,<sup>7</sup> organiza el sistema verbal a partir de los con-

<sup>6</sup> Entendemos, siguiendo a De Miguel (1999), que el modo de acción, aspecto léxico o *Aktionsart* no consiste únicamente en la información proporcionada por el lexema verbal sino precisamente por la interacción del mismo con las diferentes unidades sintácticas oracionales que conforman la clasificación cuatripartita en *estados* (*saber, gustar, tener*) caracterizados por los rasgos [+ duración, – dinamismo, – delimitación], *actividades* (*correr por el parque*) conformadas por las propiedades [+ duración, + dinamismo, – delimitación], *realizaciones* (*correr una hora*) definidas por los rasgos [+ duración, + dinamismo, + delimitación] y *logros* (*caerse, nacer*) caracterizados por los rasgos [– duración, + dinamismo, + delimitación].

<sup>7</sup> En palabras de Weinrich: “No existen aspectos lingüísticos y tenemos que eliminar de la cien-

ceptos de *mundo comentado* y *mundo narrado*. A este último pertenecen el pretérito y el copretérito, distinguiéndose por conformar el primer y segundo plano narrativo, respectivamente.

Estudios posteriores de base funcionalista (Hopper, 1979; Gutiérrez Araus, 1996) han actualizado este modelo a partir de la incorporación del modo de acción, más concretamente desde el rasgo [+/- dinamismo]. De este modo, en el primer plano los verbos dinámicos en pretérito conforman la narración principal, mientras que con verbos de estado se expresa un cambio de estado en la secuencia narrativa. Por el contrario, en el segundo plano, constituido por el copretérito, los verbos dinámicos dan lugar a los hechos repetidos como hábitos y los verbos de estado elaboran la descripción en el pasado, tal como puede apreciarse en (13), donde se entrecruzan los dos planos narrativos con la tipología verbal mencionada:

- (13) Después *empecé* a verlo desde el hotel en ómnibus y esperar frente al almacén al otro, al que *iba* hasta la ciudad [...] *Supe* por el enfermero que *iba* a la ciudad para despachar dos cartas los días que *había* tren para la ciudad, y del correo *iba* a sentarse a la ventana de un café, frente a la catedral, y allí *tomaba* su cerveza.

En clara oposición a Weinrich, Colombo (1992) defiende la pertinencia de mantener las categorías de tiempo y aspecto para dar cuenta del funcionamiento de los tiempos verbales en el lenguaje. La autora inscribe su propuesta en el modelo discursivo de Labov (1972) atendiendo a las diferentes secciones que conforman una narración: *resumen*, *orientación*, *complicación de la acción*, *evaluación* —externa o incrustada—, *resolución* y *coda*.<sup>8</sup> En estas secciones se distri-

---

cia del lenguaje la doctrina del aspecto sin dejar rastro de ella. [...] La doctrina del aspecto es, al menos en las lenguas románicas, falsa y engañosa. Es tan falsa como la doctrina del tiempo” (1968: 202).

<sup>8</sup> El *resumen* encierra el argumento de la historia, ofreciendo una versión completa de esta. La *orientación* proporciona información sobre las personas que intervinieron en la historia, como así también sobre el tiempo y el lugar en que tuvo lugar. La *complicación de la acción* está integrada por sucesivas respuestas a la pregunta “y luego, ¿qué pasó?” En la *evaluación*, el narrador indica la razón de ser de la narración. Cabe destacar la distinción entre la *evaluación externa*, en la que el narrador detiene la narración, se dirige al oyente y lo interpela, y la *evaluación incrustada*, en la que el narrador expresa un sentimiento como si le hubiera ocurrido en el momento de lo narrado, sin interrumpir la narración. El *resultado* o *resolución* es la conclusión de

buyen el pretérito y el copretérito; el primero suele encontrarse en el resumen, la resolución y la coda, y el segundo abunda en la orientación. En cuanto a las secciones de la complicación de la acción y evaluación, Colombo (1992: 27) subraya que pueden estar integradas por el pretérito simple, el copretérito y el denominado “presente histórico”.

#### 2.4. *El pretérito y el copretérito en el proceso de adquisición*

Entre las principales investigaciones sobre la adquisición del pretérito y copretérito destacan los postulados de la *hipótesis del aspecto* (Andersen, 1991), en la que se afirma que la adquisición de la temporalidad se desarrolla a través de varias etapas: en las primeras el uso de la morfología verbal parece guiarse por las propiedades aspectuales contenidas en la raíz verbal; de este modo, los aprendientes comienzan usando el pretérito con realizaciones y logros, y el copretérito con estados y actividades, es decir, estableciendo asociaciones prototípicas entre los valores del modo de acción y el aspecto gramatical. Sin embargo, otros estudios cuestionan estas afirmaciones y, si bien coinciden en que en las primeras etapas existe un predominio en el uso de los tiempos perfectivos, estos parecen emplearse con todo tipo de verbos y no solo con realizaciones y logros, por este motivo postulan la *hipótesis del tiempo pasado por defecto* (Salaberry, 2008).

Por otra parte, otras investigaciones insisten en que junto a estos elementos también se ha de tener en cuenta el papel del discurso en la distribución que de la morfología verbal realizan los aprendientes de una segunda lengua. Así, a partir de la distinción entre primer y segundo plano narrativo se ha postulado la *hipótesis del discurso* (Bardovi-Harlig, 2012), desde la que se afirma que en la construcción del primer plano los aprendientes emplean verbos dinámicos con tiempos perfectivos y en el segundo plano, verbos de estado, especialmente para las situaciones descriptivas. Al igual que la hipótesis del aspecto, la hipótesis del discurso predice que los efectos discursivos en la distribución de la morfología verbal se producen en las primeras etapas del aprendizaje, por lo que dicha distribución disminuye a medida que los aprendientes avanzan en su recorrido hacia la lengua meta.

---

la narración y responde a la pregunta “¿qué pasó finalmente?” Por último, la *coda* es empleada por el narrador para indicar que la narración ha finalizado (Labov, 1972: 366–375).

### 3. EL ESTUDIO

El estudio fue diseñado para examinar cómo se aborda la enseñanza del pretérito y el copretérito en el aula a partir del *input* que recibe el aprendiente, analizando el discurso del profesor junto con los diversos materiales didácticos empleados para dicho propósito; así, la investigación se centra en la interacción discursiva que se produce en el aula entre el docente y sus alumnos (Cambra, 1998). En este sentido, con este trabajo se pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿De qué forma se incorporan en el discurso del aula los modelos temporales sobre el funcionamiento del pretérito y copretérito?
- ¿Qué consecuencias tiene para el proceso de aprendizaje la aplicación de dichos modelos?

Para ello la investigación se llevó a cabo en el marco de los estudios etnográficos (Chaudron, 2000; Rampton, Roberts, Leung & Harris, 2002), cuya base metodológica cualitativa queda reflejada en el proceso de recolección de datos y su posterior análisis.

#### 3.1. *Obtención de datos y total de la muestra*

Los datos que conforman la muestra de esta investigación fueron obtenidos en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México en los tres niveles donde tiene lugar la enseñanza explícita del uso del pretérito y copretérito, es decir, en los niveles 2, 3 y 4.<sup>9</sup> En este contexto se observaron nueve clases en las que estaba programada la enseñanza del tema gramatical objeto de este estudio. En dichas observaciones nos servimos de tres instrumentos para la recolección de datos: plantillas de observación, diseñadas en función de las variables a examinar; notas de campo para contrarrestar las posibles limitaciones de las plantillas, y una grabadora digital con formato MP3

<sup>9</sup> Según los datos proporcionados por el CEPE, estos niveles (en adelante N2, N3 y N4) se corresponden con los niveles A2, B1 y B1+ del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002: 32–39).

para registrar la interacción entre los participantes. Teniendo en cuenta que la presencia del observador puede afectar en cierta medida el transcurso de la sesión del docente, y por ende los datos obtenidos (Gordon, 2012), se analizaron paralelamente los materiales didácticos utilizados durante la observación con el fin de registrar toda posible desviación de la planificación establecida para la enseñanza del pretérito y el copretérito. El Cuadro 1 sintetiza el total de la muestra.

CUADRO 1. Total de la muestra analizada

|                       | NIVEL 2 | NIVEL 3 | Nivel 4 |
|-----------------------|---------|---------|---------|
| PARTICIPANTES         |         |         |         |
| Docentes              | 1       | 1       | 1       |
| Alumnos               | 15      | 15      | 15      |
| DISCURSO EN EL AULA   |         |         |         |
| Clases observadas     | 3       | 3       | 3       |
| Grabaciones (minutos) | 401     | 326     | 449     |
| MATERIAL DIDÁCTICO    |         |         |         |
| Manuales              | 1       | 1       | 1       |
| Fotocopias            | 3       | 0       | 0       |
| Videos                | 0       | 0       | 2       |
| Uso de tarjetas       | 0       | 0       | 1       |

### 3.2. Codificación de los datos

Los datos fueron reducidos a partir de un proceso de codificación utilizando el *software* de análisis cualitativo NVivo 11. Mediante este proceso se formaron las categorías de temporalidad verbal, aspecto gramatical 1, aspecto gramatical 2 y perspectiva discursiva,<sup>10</sup> que a su vez fueron analizadas en subcategorías conformadas a partir de los valores distintivos de cada una de ellas, como se muestra en el Cuadro 2.

<sup>10</sup> Debido a las discrepancias teóricas existentes en cuanto a la categoría de aspecto, se estableció una distinción entre el aspecto gramatical 1, caracterizado por los valores [+ puntual] y [+ durativo], y el aspecto gramatical 2, caracterizado por los valores [+ perfectivo] y [+ imperfectivo].

CUADRO 2. Categorías aplicadas a la enseñanza de la distinción pretérito/copretérito

|             | TEMPORALIDAD VERBAL | ASPECTO GRAMATICAL 1 | ASPECTO GRAMATICAL 2   | PERSPECTIVA DISCURSIVA   |
|-------------|---------------------|----------------------|--|--------------------------|
| PRETÉRITO   | O-V                 | [+ puntual]          | [+ perfectivo]<br>[+ ingresivo]<br>[+ terminativo]                 | Primer plano<br>SA<br>CE |
| COPRETÉRITO | (O-V)oV             | [+ durativo]         | [+ imperfectivo]<br>[+ progresivo]<br>[+ habitual]<br>[+ continuo] | Segundo plano<br>H<br>D  |

*Nota:* O-V: anterioridad al momento de la enunciación, (O-V)oV: simultaneidad respecto a un momento anterior a la enunciación, SA: secuencia de acciones, CE: cambio de estado, H: hábitos, D: descripciones.

Por último, los datos también fueron analizados cuantitativamente a partir de la frecuencia de aparición de las categorías y subcategorías examinadas junto con la interacción que establecen con el modo de acción y los adjuntos temporales.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis de los datos revela que en la muestra examinada la incorporación de las categorías verbales a la enseñanza del pretérito y copretérito se produce de forma gradual. En el N2 solo en 9 ocasiones (77.7% para el pretérito y 22.3% para el copretérito) se recurre a las categorías aspecto gramatical 1, aspecto gramatical 2 y perspectiva discursiva para explicar el funcionamiento de los dos tiempos verbales; en el N3 aumenta a 35 (48.5% para el pretérito y 51.5% para el copretérito) el número de ocurrencias mediante la inclusión de la temporalidad verbal, y en el N4, a través de un interesante ejercicio de reflexión metalingüística, se alcanza un total de 99 ocurrencias (55.5% para el pretérito y 44.4% para el copretérito), en las que participan las cuatro categorías (véase Cuadro 3). El uso de las categorías verbales en el proceso de instrucción queda reflejado en la Figura 1.

CUADRO 3. Categorización del pretérito y el copretérito a partir del *input* proporcionado a los aprendientes de español L2 en la muestra analizada: cifras absolutas

|                                    | NIVEL 2 |    | NIVEL 3 |    | NIVEL 4 |    |
|------------------------------------|---------|----|---------|----|---------|----|
|                                    | Pre     | Co | Pre     | Co | Pre     | Co |
| ASPECTO GRAMATICAL (1)             |         |    |         |    |         |    |
| [+ puntual]                        | 5       | 0  | 10      | 0  | 20      | 0  |
| [+ durativo]                       | 0       | 0  | 0       | 2  | 0       | 2  |
| ASPECTO GRAMATICAL (2)             |         |    |         |    |         |    |
| [+ perfecto]                       | 7       | 0  | 7       | 0  | 21      | 0  |
| [+ ingresivo]                      | 0       | 0  | 0       | 0  | 10      | 0  |
| [+ terminativo]                    | 7       | 0  | 7       | 0  | 18      | 0  |
| [+ imperfectivo]                   | 0       | 1  | 0       | 12 | 0       | 20 |
| [+ progresivo]                     | 0       | 0  | 0       | 1  | 0       | 2  |
| [+ habitual]                       | 0       | 1  | 0       | 2  | 0       | 7  |
| [+ continuo]                       | 0       | 0  | 0       | 9  | 0       | 17 |
| PERSPECTIVA DISCURSIVA             |         |    |         |    |         |    |
| Primer plano                       | 0       | 0  | 0       | 0  | 22      | 0  |
| Secuencia de acciones              | 0       | 0  | 0       | 0  | 22      | 0  |
| Cambio de estados                  | 0       | 0  | 0       | 0  | 0       | 0  |
| Segundo plano                      | 0       | 2  | 0       | 6  | 0       | 23 |
| Hábitos                            | 0       | 1  | 0       | 2  | 0       | 7  |
| Descripciones                      | 0       | 1  | 0       | 4  | 0       | 16 |
| TEMPORALIDAD VERBAL                |         |    |         |    |         |    |
| O-V                                | 0       | 0  | 0       | 0  | 0       | 0  |
| (O-V)oV                            | 0       | 0  | 0       | 2  | 0       | 9  |
| Total de pretéritos y copretéritos | 7       | 2  | 17      | 18 | 55      | 44 |

*Nota:* Pre: pretérito, Co: copretérito, O-V: anterioridad al momento de la enunciación, (O-V)oV: simultaneidad respecto a un momento anterior a la enunciación.

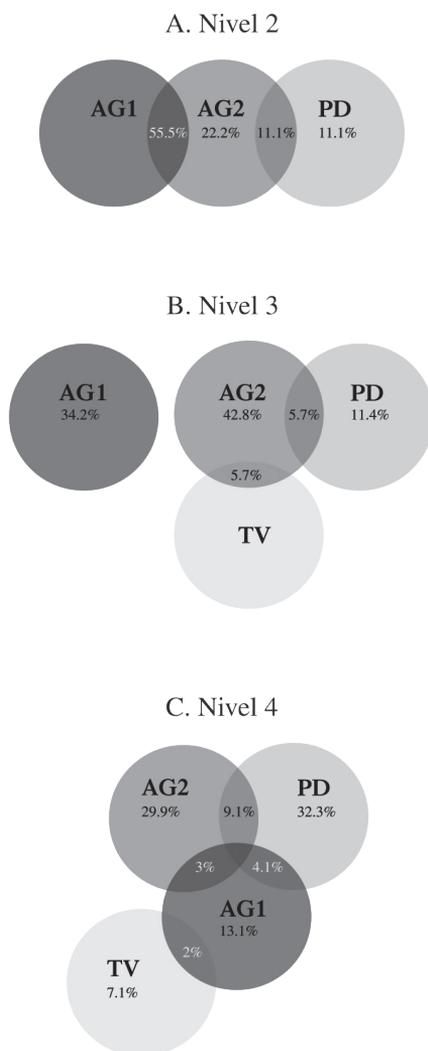


FIGURA 1. Distribución de las categorías verbales empleadas para la enseñanza del pretérito y copretérito por nivel. Donde AG1 corresponde a aspecto gramatical 1; AG2, a aspecto gramatical 2; PD, a perspectiva discursiva, y TV, a temporalidad verbal

La figura muestra que la temporalidad verbal se presenta como una categoría periférica en la medida en que su utilización para la enseñanza no se produce sino hasta el N3 con el porcentaje más bajo. También en el N4 la temporalidad

verbal continúa teniendo un uso poco significativo. Por el contrario, el aspecto gramatical 2 se caracteriza como una categoría central por su elevado número de ocurrencias en todos los niveles. Destaca, asimismo, la consolidación de la perspectiva discursiva en el último nivel, lo que refleja el paso de una instrucción circunscrita a la oración hacia una explicación del uso de los tiempos verbales en el ámbito narrativo supra-oracional.

La figura también pone de manifiesto que las categorías verbales son aplicadas conjuntamente para dar cuenta del funcionamiento del pretérito y el copretérito, con excepción del N3, donde los valores del aspecto gramatical 1 no interactúan con los de otras categorías. Los ejemplos (14), (15) y (16) ilustran cómo se lleva a cabo este procedimiento en el discurso del aula:<sup>11</sup>

- (14) P: “Al salir del aeropuerto de Londres giré a la izquierda.” ¿Cuántas veces salió del aeropuerto? una vez—  
 Y: Entonces es una—  
 P: Es una acción que hicimos una vez—  
 Y: Que quizá se acabó—  
 P: Y que se acabó, exacto. Son acciones que sucedieron en el pasado, están terminadas en este momento y sucedieron una vez, ¿sí? [N2]
- (15) P: Son acciones paralelas, simultáneas, por ejemplo: “Unas cocinaban mientras otras leían. Los niños jugaban mientras la mamá hacía la comida”, y no se conoce o no interesa expresar ni su comienzo ni su fin. [N3]
- (16) P: “José, desconcertado y sin comprender la actitud de Teresa, decidió tomar su pastilla para dormir.” Son acciones momentáneas pero al mismo tiempo es una secuencia de un diálogo, ¿sí? Son las dos, momentáneas pero forman parte de una secuencia. [N4]

<sup>11</sup> Adoptamos el sistema propuesto por Lazaraton (2002) para la transcripción del discurso del aula. Destacamos para este trabajo los siguientes signos: [—] interrupción entre los interlocutores, [...] pausa, [“ ”] reproducción de enunciados, [risas] fenómenos paralingüísticos. Por otra parte, señalamos que para mantener el anonimato de los participantes presentamos solo las iniciales de sus nombres; la P corresponde a “profesor”. Asimismo, los ejemplos se reproducen literalmente como fueron proferidos por los participantes de la investigación.

Al examinar los factores que determinan la selección de una u otra categoría para definir el funcionamiento del pretérito y copretérito, se observa que en algunos contextos existe cierta tendencia a asignar valores propios del modo de acción o de adjuntos temporales a las formas verbales.

#### 4.1. *Temporalidad verbal*

Tanto en el N3 como en el N4, la aparición de la temporalidad verbal queda asociada únicamente a la concordancia entre dos copretéritos mediante el valor de simultaneidad y siempre en presencia de la conjunción temporal *mientras*, como se ha visto en (15). De la misma manera, los enunciados a los que se aplica esta categoría se caracterizan por estar contruidos únicamente con estados (100% para el N3, 88.8% para el N4) y actividades (11.1% para el N4), es decir, coincidiendo en los rasgos de duración y no delimitación.

#### 4.2. *Aspecto gramatical 1*

Los adjuntos temporales no parecen ejercer la misma influencia en la selección de los valores del aspecto gramatical 1, esto es [+ puntual] y [+ durativo], para dar cuenta del funcionamiento del pretérito y el copretérito, como sí ocurre con la temporalidad verbal. Únicamente en el N4 se entrecruza en dos ocasiones (9%) el rasgo [+ puntualidad] con complementos adverbiales de localización de punto.<sup>12</sup> Por el contrario, es mayor la interrelación que se establece entre los rasgos del modo de acción y los valores de esta categoría, tal como se observa en la Figura 2.

En el discurso del aula del N2 se caracteriza solo al pretérito con el valor [+ puntual] mediante ejemplos que contienen realizaciones y logros. En los niveles subsiguientes dicha caracterización se extiende a todas las subcategorías del modo de acción, aunque en el N4 persiste un alto porcentaje (45.4%) de asociaciones prototípicas mediante los logros. Menor representación tiene la aplicación del valor [+ durativo] al copretérito, que solo interactúa en este

<sup>12</sup> Los complementos adverbiales locativos de punto señalan el momento preciso de la línea temporal en que se sitúa el evento: *a las tres, en ese momento, a medianoche*, etcétera (García Fernández, 1999: 3148).

contexto con estados y actividades, es decir, conformando nuevamente asociaciones prototípicas.

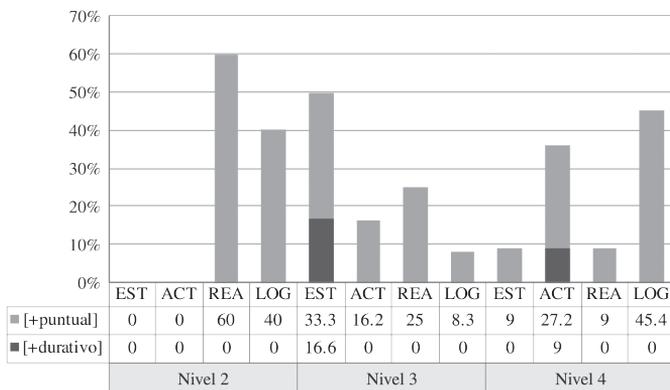


FIGURA 2. Porcentajes de interacción entre los valores del aspecto gramatical 1 y el modo de acción. Donde EST corresponde a estado; ACT, a actividad; REA, a realización, y LOG, a logros

### 4.3. Aspecto gramatical 2

Al igual que en el aspecto gramatical 1, las explicaciones basadas en los valores del aspecto gramatical 2, esto es [+ perfecto] y [+ imperfecto], concentran un número limitado de ejemplos en los que intervienen adjuntos temporales con las mismas características: solo una ocurrencia (12.5%) en el N2 que corresponde a un complemento adverbial temporal de frecuencia<sup>13</sup> y que coincide con una definición de uso del copretérito a partir del valor [+ imperfecto/+ habitual] como en (17); en el N4 con cuatro ocurrencias (9.7%) de interacción entre el pretérito descrito con los valores [+ perfecto/+ ingresivo y + terminativo] y complementos adverbiales delimitativos,<sup>14</sup> como en (18):

<sup>13</sup> Se trata de complementos adverbiales temporales que expresan la repetición de un evento dado a través de dos modalidades: la absoluta, en la que se indica el número de veces que se produce un evento con respecto a un periodo, y la relativa, en la que no se cuenta el número de veces que se produce un evento sino que se establece una relación proporcional con un determinado periodo (García Fernández, 1999: 3156).

<sup>14</sup> Este tipo de complementos adverbiales temporales, generalmente integrados por las preposicio-

- (17) Usamos el tiempo copretérito para describir acciones habituales en pasado: “Elena *visitaba* Veracruz *cada verano*”. [N2]
- (18) El pretérito informa sobre acciones pasadas terminadas con límites temporales: “*Hasta ese momento* los investigadores *iniciaron* una investigación más sistemática”. [N4]

Por lo que respecta a la interacción de la categoría que estamos analizando con el modo de acción, se repite la tendencia en el N2 de establecer asociaciones prototípicas entre el valor [+ perfectivo/+ terminativo] del pretérito y el rasgo [+ delimitación] de las realizaciones y los logros, como así también entre el valor [+ imperfectivo] del copretérito y el rasgo [– delimitación] de las actividades. Esta tendencia se interrumpe en los siguientes niveles dando lugar a una distribución arbitraria, tal como queda reflejado en la Figura 3.

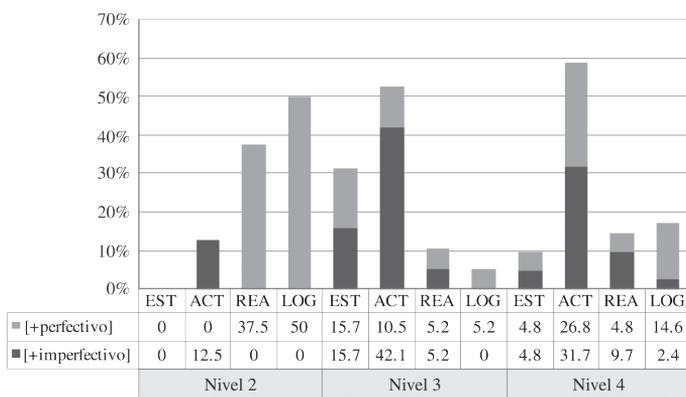


FIGURA 3. Porcentajes de interacción entre los valores del aspecto gramatical 2 y el modo de acción. Donde EST corresponde a estado; ACT, a actividad; REA, a realización, y LOG, a logros

Sobre las modalidades del rasgo [+ perfectivo], cabe destacar que tanto en el N2 como en el N3 corresponden únicamente a la variedad terminativa. Por el contra-

---

nes *desde* y *hasta*, informan sobre el momento en que comienza y/o cesa el evento verbal (García Fernández, 1999: 3193).

rio, en el N4 se observa en algunos contextos una superposición de esta última variedad con la ingresiva (66.6%) mientras que en otros se recurre solo a la terminativa (33.3%) sin que haya elementos sintácticos que determinen esta selección, como en (19) y (20) donde ambos ejemplos están constituidos por actividades:

- (19) P: “Los dinosaurios vivieron hace 65 millones de años.” 65 millones es muchísimo, pero es un tiempo cerrado, un tiempo con límites de inicio y término, por eso el pretérito se ocupa de esta oración. [N4]
- (20) S: “Al día siguiente caminaron durante horas a lo largo de la playa.” Es una acción terminada con límite temporal.  
P: Bien, ahí tenemos nuestro límite temporal. [N4]

El rasgo [+ imperfectivo] experimenta el mismo proceso: en los dos primeros niveles no se entrecruza ninguna de las modalidades mientras que en el N4 hay un importante porcentaje de superposición de las variedades habitual y continua (habitual y continua: 30%, habitual: 5%, continua: 55%, progresiva: 10%).

#### 4.4. *Perspectiva discursiva*

Come se mencionó anteriormente, la perspectiva discursiva se consolida como categoría aplicada a la enseñanza del pretérito y copretérito a partir del N4; en los primeros niveles su aparición se reduce a las funciones del copretérito en el segundo plano, con solo dos ocurrencias en el N2 y seis en el N3. Por otra parte, la presencia de adjuntos temporales tampoco ejerce una influencia determinante en la aplicación de esta categoría a la hora de ejemplificar el uso del pretérito y el copretérito, ya que solo muestra una ocurrencia por nivel, que se corresponde en todos los casos con la narración de hechos repetidos como hábitos mediante el copretérito. En cuanto a la interacción de los planos narrativos con el modo de acción, también en los primeros niveles dicha interacción se limita a las funciones del copretérito en el segundo plano: con estados y actividades en el N2, extendiéndose a las realizaciones en el N3. A partir del N4 se introduce el primer plano para dar cuenta del funcionamiento del pretérito a nivel discursivo. En la Figura 4 puede observarse la distribución que estamos analizando.

Los tipos de situaciones del segundo plano se distribuyen en torno a las dos funciones del copretérito desde la perspectiva discursiva, esto es, estados para dar lugar a la descripción en el pasado y las situaciones dinámicas (actividades, realizaciones y logros). No ocurre lo mismo con los datos del primer plano, donde todos los tipos de situaciones en pretérito son descritos atendiendo a la modalidad de secuencia de acciones, sin indicar los cambios de estado que se producen con los verbos estativos.

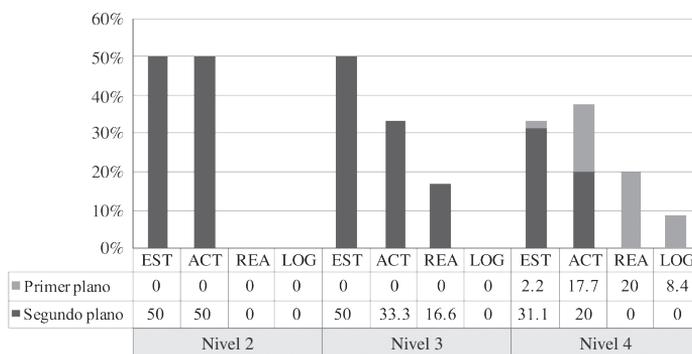


FIGURA 4. Porcentajes de interacción entre los planos de la perspectiva discursiva y el modo de acción. Donde EST corresponde a estado; ACT, a actividad; REA, a realización, y LOG, a logros

## 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los datos obtenidos en la muestra analizada revelan la existencia de una instrucción en la que se entrelazan cuatro modelos analíticos cuyos fundamentos teóricos no suelen coincidir entre sí, tal como se ha demostrado al inicio de este trabajo. En este sentido, se traslada al aula una caracterización del pretérito y copretérito basada en una polémica teórica que aún está lejos de resolverse. Por otra parte, la aplicación de estos cuatro modelos a la enseñanza se lleva a cabo desde una concatenación de atributos no siempre bien delimitados, dando lugar a las superposiciones que han quedado representadas en la Figura 1. Este proceso también se ha visto reflejado en las modalidades de algunas subcategorías donde a un mismo ejemplo se le adjudican paralelamente las variedades continua y habitual, o ingresiva y terminativa.

Otro dato significativo de la muestra es que en el discurso del aula no se alude al hecho de que los marcadores temporales pueden regir la selección de una u otra forma verbal, contrariamente a lo que se ha defendido en varios trabajos prescriptivos sobre la didáctica del pretérito y copretérito. En nuestro corpus no se han encontrado indicaciones —ni por parte de los docentes ni en el material didáctico utilizado— sobre el uso de los dos tiempos verbales asociados a un determinado tipo de marcadores. Del mismo modo, los ejemplos proporcionados durante las clases observadas presentan un porcentaje muy bajo de asociaciones prototípicas entre las características de las categorías verbales y las de adjuntos temporales. Una excepción a esta afirmación se encuentra en el valor de simultaneidad del copretérito, que en los tres niveles (N2, N3 y N4) aparece ilustrado únicamente desde la concordancia temporal entre copretéritos a partir de la conjunción *mientras*, negando una característica fundamental a este tiempo: indicar simultaneidad con cualquier otro tiempo del pasado, tal como se afirma desde la categoría de temporalidad verbal de donde se extrae la característica en cuestión.

En cuanto a la interacción entre los valores del modo de acción y las categorías verbales aspecto gramatical 1 y aspecto gramatical 2, los resultados obtenidos indican que solo en el N2 la enseñanza parece estar guiada por la secuencia de adquisición de la morfología verbal propuesta por Andersen (1991); en los siguientes niveles, esto es, en N3 y N4, la instrucción abandona este recorrido acercándose a una distribución propia de los hablantes nativos, es decir, no sujeta a asociaciones prototípicas. Sin embargo, algunos aprendientes de los niveles más avanzados continúan generando hipótesis sobre las funciones del pretérito y el copretérito, como se puede observar en los ejemplos (21) y (22):

- (21) P: Acá tienen otro ejemplo de D, “Yo en la tienda Costco, yo compraba muchas cosas” mejor *compré*.  
 D: ¿Por qué es mejor? Yo compraba mucho tiempo—  
 C: ¿Porque es acción terminada?  
 P: Sí, “yo compré muchas cosas y cuando pagué, me di cuenta que no tenía mi tarjeta para pagar”, D nos contó esta anécdota.
- (22) [Sobre el ejemplo *La temperatura global subió, hubo lluvia ácida*]  
 H: Yo tengo una pregunta. La temperatura es *subió* pero continuamente, no un momento, ¿por qué es *subió* y no *subía*? [N4]

La formación de estas hipótesis se origina, según Fernández López (1997: 37), debido a la utilización de conocimientos anteriores —ya sea de la lengua materna o de la lengua meta— y se verifican tanto metalingüísticamente, esto es, consultando a los nativos o los materiales didácticos, como productivamente a través de la práctica funcional. Es precisamente en este proceso de verificación donde podrían encontrarse las causas de fosilización de futuros errores que suelen reseñarse en los trabajos sobre adquisición de la temporalidad.

Por último, la enseñanza de las funciones discursivas de los dos tiempos de pasado no se ciñe al recorrido establecido desde la hipótesis del discurso (Bardovi-Harlig, 2012) en la medida en que la instrucción en los primeros niveles de aprendizaje comienza por los valores habituales y descriptivos del copretérito, valores característicos del segundo plano. Por el contrario, no es sino hasta el nivel 4 cuando se introduce una exposición de los valores del pretérito en secuencia narrativa propia del primer plano. Esta introducción a las funciones discursivas no siempre resulta fácil de asimilar para el aprendiente, lo que se comprueba en los ejemplos (23), (24) y (25).

(23) [Sobre el ejemplo: *Teresa pensó mucho dónde llevar a José hasta que una amiga le recomendó un lugar ideal para enamorados: una hermosa playa virgen cerca de Manzanillo.*]<sup>15</sup>

J: También es un poco de secuencia de acciones porque una acción hasta otra—

P: Pero fíjate porque no es una secuencia porque aquí Teresa es la que piensa y su amiga es la que le recomienda. La secuencia de acciones, recuerden, es la que forma de alguna manera un todo.

J: Acepto la respuesta pero no entiendo muy bien la diferencia, ¿por qué no es una secuencia? [N4]

(24) [Sobre el ejemplo: *Cuando llegó el ansiado día, Teresa salió al aeropuerto con anticipación, llevaba los boletos de avión y todas las instrucciones y recomendaciones para llegar al “paraíso”.*]<sup>16</sup>

T: Creo que es una secuencia de acciones, cuando llegó y después salió, es una secuencia.

P: Eh, *llegó el ansiado día* y hay una coma que te separa las oraciones y entonces

<sup>15</sup> Ejemplo analizado en la clase y extraído de Gutiérrez Haces (2015: 27).

<sup>16</sup> *Idem.*

te dice que Teresa salió al aeropuerto con anticipación, ¿Qué será? ¿Secuencia de acciones? ¿Qué piensan los demás?—

T: ¿Y la condición para tener una secuencia de acciones es que hay una ilación de tiempo?

P: Es que de alguna manera esas acciones están relacionadas una con otra. Relacionadas, digamos, en un orden cronológico que te permite distinguir claramente que una acción es después de otra. [N4]

(25) [Sobre el ejemplo: *Teresa corrió desesperada a buscar un recipiente para agua, pero cuando regresó, vio que José se había vaciado sobre el cuerpo el garrafón que tenían para beber. —¡El agua!, ¡José!, ¡el agua! —gritó Teresa—. Te la acabaste.*]<sup>17</sup>

M: Porque, porque Teresa corrió, regresó, vio, gritó, eso tiene su secuencia [...] pero, ¿cómo? ¿Por qué piensa que la terminación de la secuencia es cuando Teresa vio que José vació el agua? [...] Hay muchos perspectivas pero entiendo que es posible eso. [N4]

A la luz de los resultados presentados se hace necesario revisar hasta qué punto una enseñanza basada en la incorporación de varios modelos temporales puede llegar a ser confusa para la consolidación del dominio de la distinción pretérito/copretérito. En la actualidad se están formulando nuevos enfoques que parten de una valoración operativa del verbo en términos espaciales y no temporales (Ruiz Campillo, 2014).<sup>18</sup> No obstante, habrá que esperar futuras investigaciones que comprueben el alcance de las aportaciones de esta nueva propuesta frente a planteamientos como los revisados a lo largo de esta investigación.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>18</sup> El enfoque espacial defendido por Ruiz Campillo (2014, 2017) propone un mapa operativo del sistema verbal español basado en tres conceptos: foco, espacio y dimensión. El foco, por ejemplo, permite diferenciar la forma *salió* del resto de formas simples sobre la base imaginística de la perfilación completa (terminación) del predicado *salir*, y las formas compuestas de sus correspondientes simples sobre la base de la perfilación incompleta (no-terminación) en ese espacio del predicado *haber salido*. El espacio, por otra parte, reduce los tradicionales tres tiempos a dos espacios de actualidad, el “aquí” del mundo vigente o actual (presente y futuro en términos de tiempo) y el “allí” del mundo no-vigente o inactual (temporalmente pasado). Por último, la dimensión establece tres diferentes configuraciones epistémicas del espacio (actitudes declarativas): acceso total (afirmación o aseveración), acceso parcial (predicción) y acceso virtual (no-declaración). Para un análisis más detallado de esta propuesta, véase Ruiz Campillo (2014, 2017).

## 6. CONCLUSIONES

Tras lo expuesto en este trabajo, concluimos señalando que la incorporación de varios modelos temporales a la enseñanza del pretérito y el copretérito conduce a un esquema didáctico de difícil asimilación por parte del aprendiente, quien se ve expuesto a la superposición de descripciones provenientes de diversos enfoques teóricos no siempre compatibles. La selección de estos modelos no parece estar guiada por los resultados de investigaciones sobre la adquisición de la temporalidad, con excepción del nivel 2 (A2), en el que la instrucción coincide con los planteamientos de la hipótesis del aspecto para las primeras etapas del aprendizaje, es decir, a través de asociaciones prototípicas entre el modo de acción y el aspecto gramatical. Como hemos podido comprobar, este tratamiento de las formas verbales termina generando en los estudiantes de los niveles más avanzados una hipergeneralización de reglas que no abarcan todos los usos del pretérito y copretérito. Dado el proceso de enseñanza y aprendizaje observado, consideramos necesario llevar a cabo nuevas investigaciones en las que pueda compararse, desde la producción del aprendiente, el alcance de cada uno de los modelos temporales aquí revisados, como así también de los nuevos enfoques espaciales que han surgido en los últimos años con el fin de poder aplicar a la enseñanza aquella propuesta didáctica que mejor se adecúe al proceso cognitivo de los estudiantes.

## 7. REFERENCIAS

- ACERO, JUAN JOSÉ (1990). Las ideas de Reichenbach acerca del tiempo verbal. En Ignacio Bosque (Ed.), *Tiempo y aspecto en español* (pp. 45–75). Madrid: Cátedra.
- ALARCOS LLORACH, EMILIO (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ANDERSEN, ROGER W. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. En Tom Huebner & Charles A. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories* (pp. 305–324). Ámsterdam: John Benjamins.
- BARDOVI-HARLIG, KATHLEEN (2012). Second language acquisition. En Robert I. Binnick (Ed.), *The Oxford handbook of tense and aspect* (pp. 481–506). Oxford: Oxford University Press.
- BELLO, ANDRÉS (1981 [1841]). Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana. En *Obras completas de Andrés Bello. Vol. V. Opúsculos gramaticales* (pp. 5–67). 2a. ed. facsimilar. Caracas: Fundación La Casa de Bello.

- CAMBRA GINÉ, MARGARIDA (1998). El discurso en el aula. En Antonio Mendoza Filloa (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 227–238). Barcelona: Horsori.
- CARRASCO GUTIÉRREZ, ÁNGELES (1999). El pretérito imperfecto y la relación de simultaneidad: algunos problemas de la concordancia temporal. En *Lingüística para el siglo XXI: III Congreso organizado por el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca* (pp. 367–374). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- CASTAÑEDA CASTRO, ALEJANDRO (2006). Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español: ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 5, 107–140.
- CHAUDRON, CRAIG (2000). Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas. En Carmen Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (pp. 127–161). Barcelona: Ariel.
- COLOMBO AIROLDI, FULVIA (1992). Tiempo, aspecto y funciones comunicativas. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 15/16, 20–28.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación/Instituto Cervantes/Anaya.
- DE MIGUEL, ELENA (1999). El aspecto léxico. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 2977–3060). Madrid: Espasa.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, MARÍA SONSOLES (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, SALVADOR (1986). *Gramática española. Vol. 4. El verbo y la oración*. Madrid: Arco/Libros.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, LUIS (1998). *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid: Arco/Libros.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, LUIS (1999). Los complementos adverbiales temporales. La subordinación temporal. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 3129–3208). Madrid: Espasa.
- GILI GAYA, SAMUEL (1961 [1973]). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- GORDON, CYNTHIA (2012). Beyond the observer’s paradox: The audio-recorder as a resource for the display of identity. *Qualitative Research*, 13(3), 299–317.
- GRANDA, BEATRIZ (2008). La enseñanza del pasado en español como lengua extranjera con un enfoque discursivo. *Decires*, 2(12–13), 27–44.
- GUTIÉRREZ ARAUS, MARÍA LUZ (1996). Relevancia del discurso en el uso del imperfecto. *Revista Española de Lingüística*, 26(2), 327–336.
- HOPPER, PAUL J. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. En Talmy Givón (Ed.), *Syntax and semantics 12: Discourse and syntax* (Vol. 12, pp. 213–241). Nueva York: Academic Press.
- JURADO SALINAS, MARTHA (1998). La diferencia pretérito/copretérito. Una explicación basada en los conceptos de “aspecto” y “tipos de situaciones” y su aplicación a la enseñanza del español a extranjeros. *Decires*, 1, 9–23.

- LABOV, WILLIAM (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- LAZARATON, ANNE (2002). *A qualitative approach to the validation of oral language tests*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEONETTI, MANUEL (2004). ¿Por qué el imperfecto es anafórico? En Luis García Fernández & Bruno Camus Bergareche (Eds.), *El pretérito imperfecto* (pp. 481–507). Madrid: Gredos.
- ONETTI, JUAN CARLOS (1996 [1968]). Los adioses. En *Cinco novelas cortas* (pp. 33–86). Caracas: Monte Ávila.
- RAMPTON, BEN; ROBERTS, CELIA; LEUNG, CONSTANT, & HARRIS, ROXY (2002). Methodology in the analysis of classroom discourse. *Applied Linguistics*, 23(3), 373–392.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, RAE (1931). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, RAE & ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- ROJO SÁNCHEZ, GUILLERMO (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba*, 1, 68–149.
- ROJO SÁNCHEZ, GUILLERMO (1990). Relaciones entre la temporalidad y aspecto en el verbo español. En Ignacio Bosque (Ed.), *Tiempo y aspecto en español* (pp. 17–43). Madrid: Cátedra.
- ROJO SÁNCHEZ, GUILLERMO, & VEIGA RODRÍGUEZ, ALEXANDRE (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 2867–2934). Madrid: Espasa.
- RUIZ CAMPILLO, JOSÉ PLÁCIDO (2014). La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 62–85.
- RUIZ CAMPILLO, JOSÉ PLÁCIDO (2017). El verbo como espacio. Seis nuevos temas de gramática del español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 22. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-verbo-como-espacio>
- SALABERRY, M. RAFAEL (2008). *Marking past tense in second language acquisition: A theoretical model*. Nueva York: Continuum.
- TRACY-VENTURA, NICOLE (2008). *Developmental readiness and tense/aspect: An instructional study of L2 preterit and imperfect acquisition in Spanish* (Tesis doctoral inédita). Northern Arizona University, Arizona.
- VEIGA, ALEXANDRE (2008). “Co-pretérito” e “irreal”/ “imperfecto” e “inactual”: el doble valor de la forma cantaba en el sistema verbal español y algunos problemas conexos. Lugo: Axac.
- WEINRICH, HARALD (1968). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.