

El desarrollo de distinciones aspectuales de inglés por hispanohablantes

Marilyn Buck
CELE

Research in language acquisition has revealed a relationship between verb morphology (gramatical aspect) and lexical aspect (telicity, duration). Lexical aspect has been found to influence the selection of verb endings (Andersen, 1991; Bardovi-Harlig and Reynolds, 1995; Robison, 1995; Salaberry, 1998), which has been called the Aspect Hypothesis. This article presents the results of a study that analyzed the selection of past tense aspectual markers in a narration in English. The objective of the study was to observe the development in the use of grammatical aspect marked by verb morphology and its relationship with lexical aspect in the context of second language classroom instruction. University students of English at different levels who had Spanish as their native language were the participants in the study. Native speakers of English also participated, in order to compare the results. In general, the results support the Aspect Hypothesis.

Palabras clave: *adquisición de segundas lenguas, aspecto verbal*

Fecha de recepción del artículo: noviembre de 2004

Marilyn Buck Kirby

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras,
Universidad Nacional Autónoma de México,
Departamento de Lingüística Aplicada,
Coyoacán, 04510, D.F.
Correo electrónico: buck@servidor.unam.mx

La investigación en la adquisición de lenguaje nos ha mostrado una relación entre la morfología verbal (aspecto gramatical) y el aspecto léxico (telicidad, duración). Se ha encontrado que el aspecto léxico influye en la selección de la morfología (Andersen, 1991; Bardovi-Harlig y Reynolds, 1995; Robison, 1995; Salaberry, 1998), lo que se ha denominado la hipótesis del aspecto. Este trabajo presenta los resultados de un estudio que analiza la selección de los marcadores aspectuales del pasado en un relato en inglés. El estudio tuvo como propósito observar el desarrollo del uso del aspecto gramatical marcado por la morfología verbal y su relación con el aspecto léxico en el contexto particular de la enseñanza de una segunda lengua en el salón de clase. Participaron estudiantes universitarios nativohablantes del español, de diferentes niveles de estudio del idioma: básico, intermedio y avanzado; además, nativohablantes del inglés con el fin de comparar los resultados. En general, los resultados apoyan la hipótesis del aspecto.

1. Introducción

Las distinciones aspectuales se refieren a las diferentes maneras de presentar la constitución interna temporal de una situación, según Comrie (1976), y se expresan lingüísticamente por medio de la morfología verbal. Se puede presentar una acción en el pasado como una acción terminada sin tener en cuenta su verdadera duración, lo que se denomina *perfectiva*, o bien, enfocar la acción desde una perspectiva interna o *imperfectiva*. El hablante selecciona el mecanismo lingüístico apropiado para tal fin (Smith, 1983).

En el campo de la adquisición de lenguaje, se ha investigado desde los años setenta la adquisición de la morfología verbal. Los primeros estudios se enfocaron a determinar el orden de la aparición de morfemas gramaticales en contextos obligatorios de uso. De esta manera, se estudió la aparición del pasado simple en inglés para marcar el tiempo pasado, considerándola como una etapa que seguía el uso de formas del presente. Se enfatizó la producción de la forma correcta del verbo.

Más recientemente, en el estudio de la adquisición de la morfología verbal como marcador de tiempo y aspecto, se ha desarrollado un enfoque semántico, tomando en cuenta la semántica inherente en los verbos y sus complementos. La “hipótesis del aspecto” postula que los estudiantes de una lengua consideran la semántica inherente en los verbos, o el aspecto léxico, en la adquisición de los marcadores morfológicos verbales que señalan tiempo y aspecto (Andersen y Shirai, 1994). De esta manera, los morfemas gramaticales señalan el aspecto gramatical, mientras que la semántica inherente en los verbos y sus complementos constituye el aspecto léxico o tipos de situaciones. Desde esta perspectiva, la semántica inherente en un verbo tiene influencia sobre la adquisición del uso de los morfemas gramaticales. El presupuesto es que los seres humanos poseen una predisposición cognoscitiva para distinguir entre eventos vistos con un punto final inherente (téllicos) y los que no incluyen un punto final (atéllicos) y, además, distinguen entre eventos y estados.

El aspecto léxico contempla distinciones aspectuales como binomios: verbos estativos contrastados con verbos dinámicos, verbos o tipos de situaciones puntuales o durativos, o téllicos contrastados con atéllicos (los que incluyen o no un punto final inherente). Se ha basado en estos contrastes para clasificar los verbos en cuatro categorías, de acuerdo con la clasificación de Vendler (1967): estados, actividades, verbos de consecución (*accomplishments*) y verbos de cumplimiento (*achievements*).

Según esta clasificación de la semántica de los verbos, un estudio de Andersen (1991) sobre la adquisición del español como segunda lengua, detectó que la morfología verbal que señala el pasado (perfectivo, pretérito) apareció primero con verbos de cumplimiento (puntuales, téllicos), seguido por verbos de consecución (durativos, téllicos), actividades (durativos, atéllicos) y, finalmente, verbos estativos. En contraste, el copretérito, el marcador imperfectivo, siguió otra secuencia: apareció primero con verbos estativos, seguido por actividades, verbos de consecución y, por último, verbos de cumplimiento, exactamente en el orden inverso. De esta manera, la aparición de la morfo-

logía verbal que señala tiempo y aspecto está limitada por el aspecto léxico de los verbos y sus complementos.

Otros estudios han revelado la existencia de este fenómeno en diferentes situaciones de adquisición y con diferentes lenguas nativas y metas (Bardovi-Harlig, 1999 para un resumen). Se ha estudiado la manera cómo este fenómeno cambia con el desarrollo del sistema lingüístico del estudiante, y cómo se relaciona con diferentes lenguas maternas y metas. En general, se han encontrado los siguientes resultados:

- La morfología perfectiva aparece primero con verbos télicos (verbos de cumplimiento [*achievements*] y verbos de consecución [*accomplishments*]). En etapas posteriores, se extiende a las actividades y los verbos estativos; esto demuestra una progresión de verbos télicos hacia verbos atélicos.
- La morfología progresiva aparece, primero, con verbos durativos, atélicos (actividades); después se extiende a los verbos télicos (de consecución-*accomplishments*, y de *cumphimento-achievements*).

2. Estudios anteriores pertinentes

Algunos estudios relacionados con la “hipótesis del aspecto” se llevaron a cabo con estudiantes del inglés en una situación de enseñanza formal (salón de clase). Robison (1995) utilizó entrevistas orales con universitarios hispanohablantes en Puerto Rico y encontró una relación entre la morfología verbal utilizada por los estudiantes y el aspecto léxico.

Bardovi-Harlig (1992), por su parte, estudió la adquisición del aspecto verbal con estudiantes del inglés, en Estados Unidos, con diferentes lenguas maternas, y los resultados también mostraron la influencia del aspecto léxico. En esta investigación echó mano de un instrumento tipo *cloze*, en el que los estudiantes tuvieron que llenar espacios en blanco con el verbo. Se justificó esta metodología por la facilidad de comparación de las respuestas, en contraste con una narración escrita producida por los alumnos en la que es posible evitar el uso de ciertas formas verbales.

De igual manera, Bardovi-Harlig y Reynolds (1995), utilizaron una tarea tipo *cloze* con estudiantes de inglés de diversas lenguas maternas. En este estudio, agregaron frases adverbiales para establecer una referencia temporal y encontraron que la presencia de las frases adverbiales incrementó la influencia del aspecto léxico.

Salaberry (1998), en el estudio de la adquisición del aspecto verbal en francés por anglohablantes, propuso una metodología para determinar el desarrollo del conocimiento mostrado en la selección del aspecto gramatical. En un relato escrito, los estudiantes tuvieron que seleccionar la forma correcta de los verbos (*passé composé/imparfait*). La selección se analizó según las clasificaciones verbales de Vendler. Se encontró una relación entre la selección del aspecto gramatical y el aspecto léxico, lo que apoya la “hipótesis del aspecto”.

3. El presente estudio

Este trabajo se llevó a cabo con el fin de acercarnos al proceso de adquisición del sistema aspectual en el pasado, así como estudiar el desarrollo del conocimiento sobre el uso del aspecto gramatical en inglés por nuestros estudiantes universitarios hispanohablantes. Se propuso indagar sobre la posible presencia de la “hipótesis del aspecto” (la influencia del aspecto léxico) en el proceso de desarrollo. En cuanto a la metodología, se propuso replicar, en parte, el estudio de Salaberry (1998) del francés como lengua extranjera con anglohablantes, apoyado en el instrumento tipo *cloze* utilizado en su estudio.

Desde la perspectiva de la investigación en la adquisición de segunda lengua, se trató de estudiar el proceso de acercamiento de los estudiantes hispanohablantes al uso de los valores convencionales asociados con los marcadores morfológicos en la lengua meta y, al mismo tiempo, de estudiar el papel del aspecto léxico en este proceso. Se plantearon las siguientes hipótesis de investigación:

1. Los estudiantes tendrían respuestas más heterogéneas y los nativohablantes (NH) más homogéneas; es decir, no variarían tanto las respuestas de los NH según la clasificación verbal.
2. Los estudiantes mostrarían evidencia de la “hipótesis del aspecto”: sus elecciones dependerían de la clasificación verbal. De esta manera, los estudiantes seleccionarían la forma verbal progresiva en los verbos durativos más que en los verbos puntuales.

3.1 Metodología

El presente estudio siguió la metodología que a continuación se describe.

1. *Participantes.* En la investigación participaron estudiantes de tres niveles diferentes de inglés: 25 del nivel básico (tercer semestre, con aproximadamente 80 horas de clase por semestre); 49 estudiantes del nivel intermedio (quinto semestre), y 35 del nivel avanzado (séptimo semestre), para un total de 109 estudiantes. Además, se integraron 26 nativohablantes (nh) del inglés, monolingües en su mayoría, residentes de Estados Unidos.

2. *Instrumento.* Éste consistió en un relato que contenía las dos formas de los verbos en pasado: el pasado progresivo y el pasado simple (véase el anexo al final del artículo). Los participantes tenían que seleccionar una de las dos formas; de esta manera tuvieron que indicar la forma apropiada del aspecto gramatical en un texto con 41 verbos. El tema del relato fue una entrevista con una persona que se había trasladado a vivir a otro país; el relato fue adaptado del texto utilizado en el estudio de Salaberry (1998).

3. *Procedimiento para la aplicación del instrumento.* El instrumento se distribuyó entre profesores de diferentes grupos de inglés en el CELE de la unam, que estuvieron de acuerdo en aplicarlo. Se les indicó que 10 minutos serían suficientes para realizar la aplicación. Los profesores entregaron los instrumentos sin calificarlos.

4. *Procedimiento de análisis de los resultados.* Siguiendo el estudio de Salaberry (1998), las respuestas fueron codificadas según el siguiente sistema. La selección del pasado progresivo recibió 0 y el pasado simple recibió 1. El total fue dividido por el número de respuestas. De esta manera, un resultado de 0.95, por ejemplo, indicaría que casi todos los participantes habían seleccionado el pasado simple.

Los verbos fueron clasificados en las cuatro categorías de Vendler de la siguiente manera: con el fin de distinguir entre situaciones estativas y dinámicas, se utilizaron imperativos: *¡Estudia la lección!* **Sabe la lección!* Si el uso del imperativo producía una oración no apropiada, entonces se clasificó el verbo como estativo. Para distinguir entre actividades y consecuciones, se agregó la expresión adverbial “en una hora”; por ejemplo, *Juan preparó un guisado en una hora.* **Juan caminó en una hora.* Si la oración resultó aceptable, como en el primer ejemplo, entonces el verbo se clasificó como consecución. Si no resultó aceptable, como en el segundo ejemplo, se consideró una actividad. Finalmente, para distinguir entre consecuciones y cumplimientos, se hizo la pregunta: “¿a qué horas (verbo en pasado simple)?” para identificar la puntualidad de un cumplimiento. De esta manera, la pregunta resulta aceptable con *llegar a la estación*, que se clasificaría como cumplimiento; en cambio, *pintar un cuadro* no sería aceptable como una acción puntual y por lo tanto se clasificaría como verbo de consecución.

Este procedimiento dio la siguiente distribución de los 41 verbos en el texto: 8 estados, 15 actividades, 5 verbos de consecución y 13 verbos de cumplimiento.

3.2 Resultados

En primer lugar, se reporta la distribución de la selección del pasado progresivo y el pasado simple según la clasificación verbal (véase en el anexo la gráfica 1).

Los nativohablantes se acercan más al uso, casi exclusivo, del perfectivo, sobre todo con los estados y los cumplimientos, mostrando así más homogeneidad en sus respuestas. En cuanto a los estudiantes, se observaron los siguientes resultados:

1. Los estudiantes del tercer semestre seleccionaron con más frecuencia el marcador imperfectivo, en todas las clasificaciones, pero especialmente en las actividades, y en menor grado en los estados (verbos atéticos, durativos).
2. Respecto al proceso de adquisición en los estudiantes, hay más acercamiento al uso de la morfología perfectiva conforme avanza el tiempo de estudio de la lengua, sobre todo al llegar al quinto semestre.

3. Los estudiantes avanzados se acercan más a los nativohablantes en cuanto a los eventos télicos, es decir, la telicidad determina la selección del marcador perfecto, y menos en los verbos atélicos (estados y actividades).

Los resultados, en cuanto a los reactivos de cada clasificación verbal, se presentan en las gráficas que se encuentran en el anexo, al final del artículo.

La gráfica 2 muestra que, para los *verbos de cumplimiento (achievements)*, los ^{nh} coincidieron en seleccionar el marcador perfecto, el pasado simple, en todos los reactivos menos en el número 36 (*take a picture*). De igual manera, se ve una coincidencia en la selección del marcador perfecto, el pasado simple, en la mayoría de los reactivos, en cuanto a los estudiantes intermedios y avanzados y los NH. Las excepciones son los reactivos 12 y 36. El reactivo número 12 es el siguiente:

12) *When I was 18, I (was registering/registered) in an international photography contest.*

Mientras que todos los ^{nh} seleccionaron el pasado simple, hubo heterogeneidad en la selección por parte de los estudiantes. Muchos seleccionaron el pasado progresivo, el marcador imperfectivo, aunque se acercaban más los estudiantes avanzados a la selección que hicieron los ^{nh}.

El reactivo número 36 muestra una tendencia diferente. Los estudiantes seleccionaron el progresivo en la mayoría de los casos, mientras que hubo ambivalencia por parte de los ^{nh}. El reactivo 36 es el siguiente:

36).. *.when I met my husband. I (was taking/took) a picture of Notre Dame, and he asked me for a copy.*

Las dos opciones son válidas en este caso: el pasado progresivo expresa una acción en proceso en el momento en que ocurrió otra, mientras que el pasado simple indicaría una secuencia de dos acciones. Las dos interpretaciones son posibles, lo que explicaría el resultado ambivalente (alrededor del 0.5).

Para los *verbos de consecución (accomplishments, gráfica 3)*, los ^{nh} coincidieron en seleccionar el pasado simple en cuatro de los cinco reactivos clasificados en esta categoría. En el reactivo restante, el número 2, coincidieron en seleccionar el pasado progresivo, mostrando así homogeneidad en sus respuestas. En contraste, los estudiantes mostraron variabilidad en sus respuestas, sobre todo en los reactivos 2 y 7, que a continuación se presentan:

2) *What did you study when you (were growing up/grew up)?*

En este reactivo los estudiantes de todos los niveles mostraron ambivalencia, lo que indica que no estaban seguros del uso del progresivo o la forma simple en este caso. Sus respuestas difirieron mucho de los ^{nh} en este reactivo. Cabe señalar que las dos opcio-

nes son posibles, pero con significados distintos: la forma progresiva indica una acción en proceso, que ocurre en forma simultánea, mientras que la forma simple implica una secuencia de acciones. Los *nh* le dieron el sentido de una acción en proceso, lo que sería más probable por el tema del relato.

7) *I (was participating/participated) in five photography exhibits while I was in high school.*

En este reactivo aun los estudiantes avanzados seleccionaron el pasado progresivo en varias ocasiones, lo que difiere de la selección hecha por los *NH*. Posiblemente, el cuantificador (*five*), indicando una repetición de la acción, llevó a los estudiantes a pensar en el marcador imperfectivo para incluir la repetición; sin embargo, en inglés la iteración se puede expresar por medio del pasado simple.

En la selección de los verbos clasificados como *actividades* (gráfica 4), las respuestas de los *nh* fueron bastante homogéneas: el pasado simple fue seleccionado en todos los reactivos menos en el 3 y el 39, los dos con el verbo *estudiar*.

3) *When I (was studying/studied) in high school,...*

Los estudiantes de todos los niveles, en su mayoría, eligieron el marcador progresivo, mientras que hubo ambivalencia (0.5) en las respuestas de los *nh*. Esto se puede explicar por la posibilidad de las dos opciones. El reactivo número 39 fue:

39) *When we met, he (was studying/studied) architecture.*

En este caso, todos los participantes, tanto *nh* como estudiantes, coincidieron en la imperfectividad. Es pertinente señalar que la duratividad del verbo *estudiar* combinada con la puntualidad del verbo *conocerse* en la subordinada, se prestan a una interpretación simultánea-progresiva, una acción en proceso en el momento que ocurrió otra. Esto le daría su carácter imperfectivo. Esta interpretación contrasta con el resultado del reactivo número 36, en el que el verbo es tético, de tipo cumplimiento (*tomar una foto*).

En todos los otros reactivos en la categoría de actividades, las respuestas de los estudiantes muestran una considerable variabilidad. En los reactivos 19, 20, 28 y 29, incluso las respuestas de los estudiantes avanzados difirieron de los *nh*. Los estudiantes seleccionaron el marcador imperfectivo en mayor grado que los *nh*. Los reactivos 19, 20, 28 y 29 fueron:

19) *During the two weeks we were there, we (were exchanging/exchanged) ideas about photography.*

20) *We also (were talking/talked) about our lives in our own countries.*

28) *During that time, I (was studying/studied) very hard and I (29) (was reading/read) a lot in French.*

En estos reactivos, las frases adverbiales *during the two weeks*, *during that time*, que indican duración podrían haber reforzado la duratividad presente en los verbos de tipo actividad, y de esta manera se vio reforzada la selección del marcador imperfectivo. Los NH, en contraste, seleccionaron el aspecto perfectivo.

Para los *verbos estativos* (gráfica 5), las respuestas de los NH fueron homogéneas: seleccionaron el pasado simple en todos los reactivos menos en el número 34:

34) *I (was living/lived) in Paris when I met my husband.*

En este reactivo hubo ambivalencia en las respuestas de los NH, posiblemente debido al orden de las cláusulas en la oración: se tenía que leer toda la oración para saber que el primer verbo sería mejor en la forma progresiva para marcar una situación inacabada; sin embargo, sólo algunos lo corrigieron.

Esto se puede explicar desde la perspectiva de Givón (1993), quien plantea la alta frecuencia de una secuencia de eventos que proporciona una estructura coherente en textos narrativos. De esta manera, el aspecto perfectivo es mucho más frecuente que el progresivo simultáneo.

En el reactivo número 40, las respuestas de los NH y los estudiantes, aun los avanzados, difirieron considerablemente. Los NH seleccionaron el marcador perfectivo, mientras que los estudiantes prefirieron el imperfectivo:

40) *We (were living/lived) in Paris for three more years...*

En este reactivo, posiblemente la frase adverbial reforzó la idea de duración ya presente en el verbo estativo y, por consiguiente, los estudiantes seleccionaron el marcador imperfectivo.

La presencia de las frases adverbiales en este reactivo y otros ya mencionados, provocó un fenómeno ya detectado en el estudio de Bardovi-Harlig y Reynolds (1995). Los resultados de su estudio mostraron que la presencia de frases adverbiales incrementó la influencia del aspecto léxico. Estos autores concluyeron que hubo, pues, evidencia adicional en cuanto a la asociación que hacen los estudiantes del aspecto gramatical con ciertos significados limitados. Los resultados del presente estudio coinciden con los de Bardovi-Harlig y Reynolds (1995).

3.3 Resumen de resultados

1. Los NH seleccionaron el marcador perfectivo en casi todos los casos, marcando, así, una secuencia de hechos. Sólo seleccionaron el marcador imperfectivo para señalar un evento progresivo simultáneo. De esta manera, la selección del aspecto gramatical coincide con la estructura del texto y no con base en el aspecto léxico de los verbos y sus complementos.

2. En contraste, las respuestas de los estudiantes mostraron variación: ésta fue más evidente en las actividades y en los estados (verbos atéticos, durativos).
3. En general, los estudiantes seleccionaron con más frecuencia el progresivo, más que los NH. Los estudiantes se acercaron a los NH en la selección de marcadores aspectuales, de acuerdo con el avance en el estudio del idioma. Sin embargo, este desarrollo no fue igual para todas las clasificaciones verbales, resultó más evidente en cuanto a los eventos télicos que en los atéticos (estados y actividades).
4. La presencia de elementos que indican duración, en las actividades y en las frases adverbiales, llevaron a los estudiantes a elegir el marcador imperfectivo en la mayoría de los casos, a diferencia de los NH.

3.4 Comparación con las hipótesis

Se comprobaron las hipótesis del presente estudio:

- Las respuestas de los estudiantes fueron más heterogéneas que las respuestas de los NH.
- Los estudiantes seleccionaron la forma verbal imperfectiva en los verbos durativos y atéticos más que en los verbos télicos.

4. Conclusiones

En general, se confirmaron los resultados de otros estudios sobre la influencia del aspecto léxico en la adquisición de distinciones aspectuales en el contexto del salón de clase.

Se ha propuesto (Andersen y Shirai, 1994), como explicación de este fenómeno, el principio de la congruencia, que postula que se asocia la morfología verbal con los tipos de verbos que resultan más congruentes con el significado aspectual del morfema léxico, por ejemplo, el morfema progresivo *-ing*, en inglés es especialmente congruente con los verbos que se clasifican como actividades, esto es, acciones durativas y atéticas. Este fenómeno se vio reflejado en las respuestas. Asimismo, la prototipicalidad se vio reforzada en la coincidencia entre el marcador progresivo y la duratividad de las actividades.

En cuanto a la metodología utilizada en el presente estudio, se puede señalar las limitaciones del instrumento: se utilizó un instrumento controlado que exige la selección de una forma y no la producción de respuestas, lo cual implica interpretar los significados del texto desde la perspectiva del autor. Sin embargo, podemos concluir que esta investigación representa un acercamiento al estudio de la influencia del aspecto léxico en el contexto del aprendizaje del inglés como segunda lengua por hispanohablantes.

Finalmente, otra consideración importante es que los resultados del presente estudio apuntan a la necesidad de elaborar una propuesta didáctica que ayude a los estudian-

tes a procesar los significados del aspecto gramatical sin depender del aspecto léxico presente en el verbo y sus complementos.

5. Anexo

Relato

Read the interview and circle ONE of the underlined verb forms in parentheses.

Example: I (was working/ worked) in a store.

An interview

Interviewer: What **1** (were you studying/ did you study) when you **2** (were growing up/ grew up) in the United States?

M....: When I **3** (was studying/ studied) high school, I **4** (was having/ had) a choice between Latin and French, German or Spanish. I **5** (was choosing/ chose) French, because I **6** (was wanting/ wanted) to travel to France later. Also, I **7** (was participating/ participated) in five photography exhibits while I was in high school. I **8** (was loving/ loved) photography, but I never **9** (was stopping/ stopped) studying.

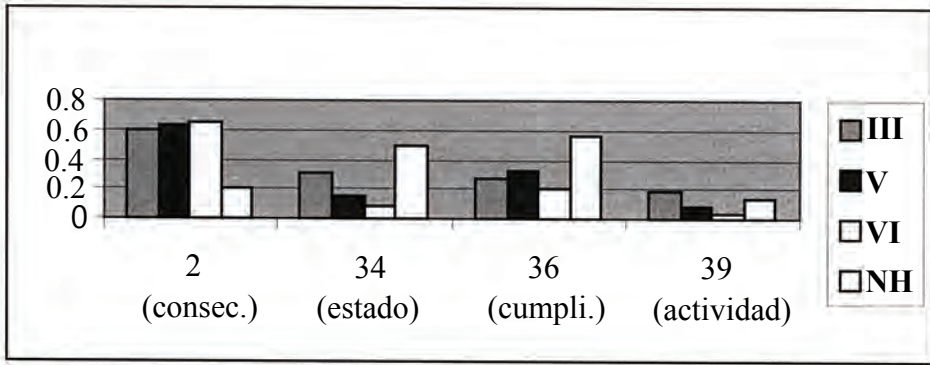
I: Why **10** (were you taking/ did you take) pictures?

M....: Because **11** (was thinking/ thought) that I could show something about reality in the U.S. with my pictures. When I was 18, **12** (was registering/ registered) in an international photography contest. **13** (was going/ went) to the finals. It was exciting: new experiences never **14** (were scaring/ scared) me! The contest **15** (was taking place/ took place) in France. At the finals **16** (was meeting/ met) students from all over the world and the competition **17** (was lasting/ lasted) two weeks. All the participants **18** (were giving/ gave) their opinions about the others' work. During the two weeks we were there, we **19** (were exchanging/ exchanged) ideas about photography. We also **20** (were talking/ talked) about our lives in our own countries. The theme of the competition was «Social Photography», and the pictures **21** (were giving/ gave) us a lot of things to talk about. My photos, for example, **22** (were showing/ showed) racial prejudice in a U.S. city.

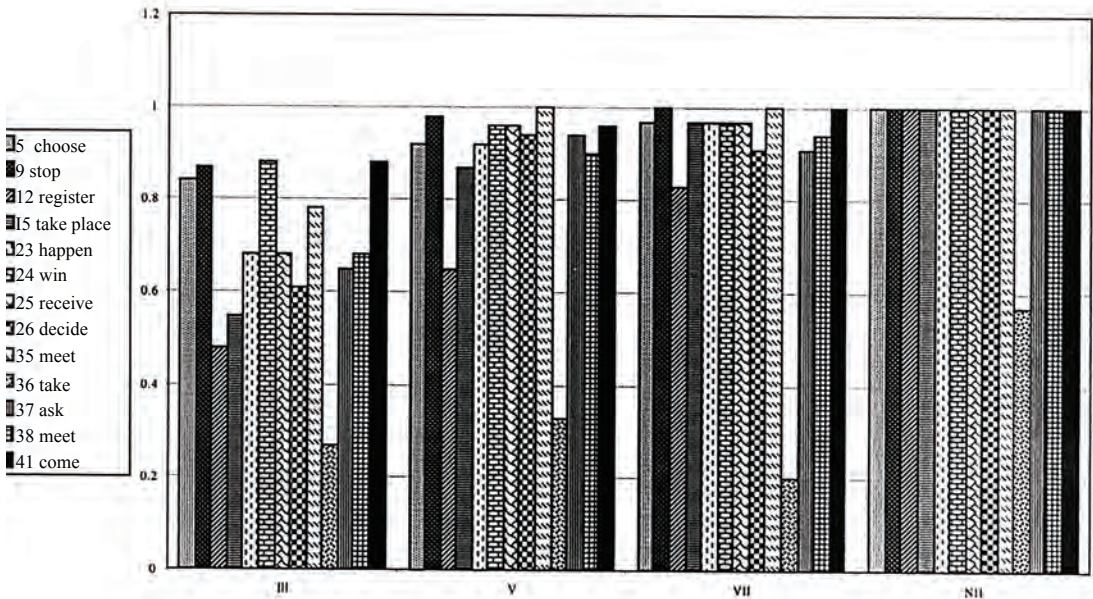
I: What **23** (was happening/ happened) at the competition?

M— **24** (was winning/ won) third prize! **25** (was receiving/ received) a scholarship to study in France. **26** (was deciding/ decided) to study law. **27** (was staying/ stayed) in Paris for four years. During that time, **28** (was studying/ studied) very hard and I **29** (was reading/ read) a lot in French, but I also **30** (was going/ went) to museums and **31** (was visiting/ visited) many interesting places in the city. I **32** (was taking/ took) many trips outside the city, to places nearby, and **33** (was taking/ took) a long trip to the south of France. **34** (was living/ lived) in Paris when **35** (was meeting/ met) my husband. **36** (was taking/ took) a picture of Notre Dame, and he **37** (was asking/ asked) me for a copy. When we **38** (were meeting/ met), he **39** (was studying/ studied) architecture. We **40** (were living/ lived) in Paris for three more years and then we **41** (were coming/ came) to Mexico.

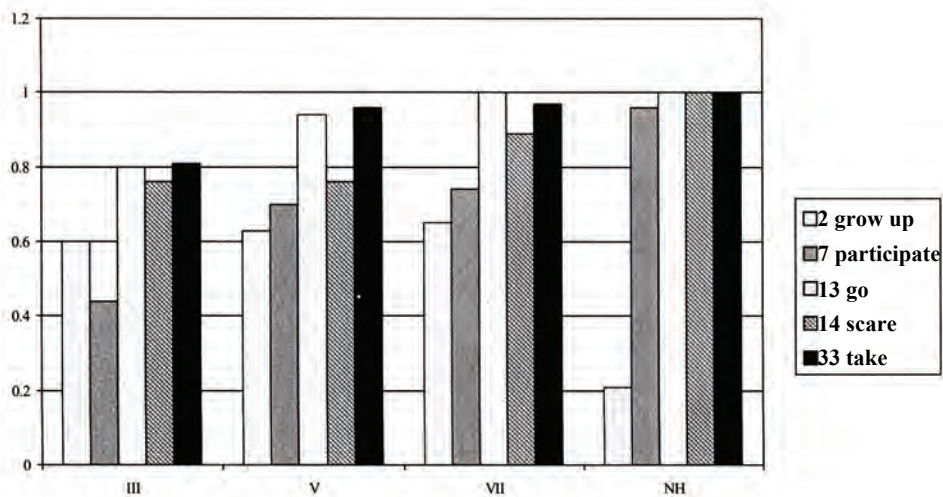
Gráfica 1. Distribución del pasado progresivo/pasado simple por clasificación verbal.
 Uso del pasado progresivo y pasado simple.



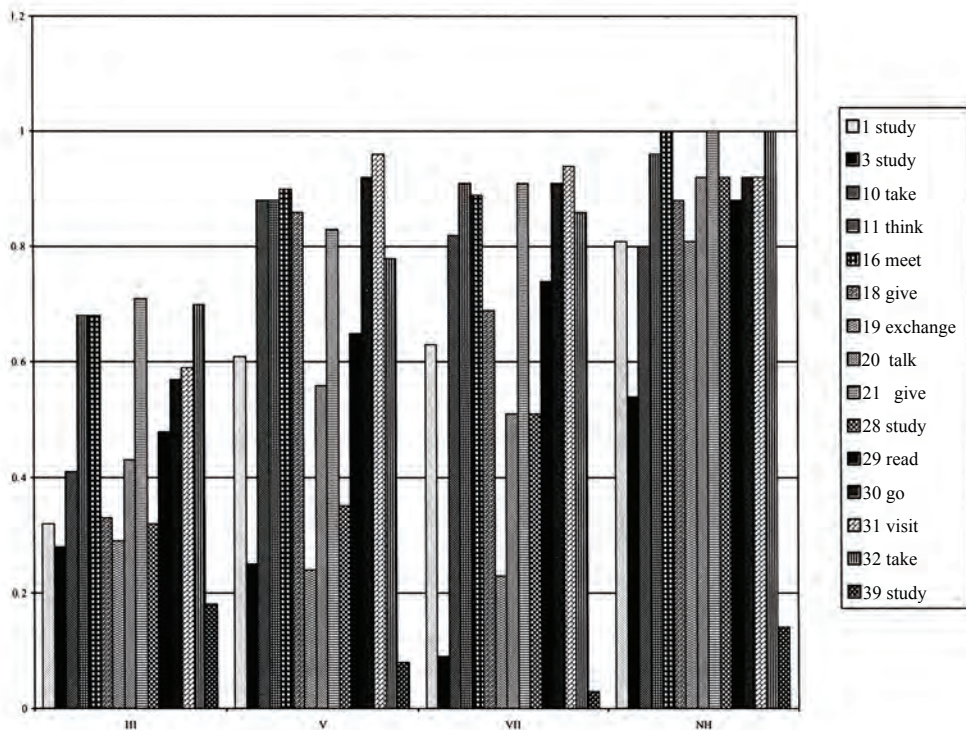
Gráfica 2. Cumplimientos (Ach.).



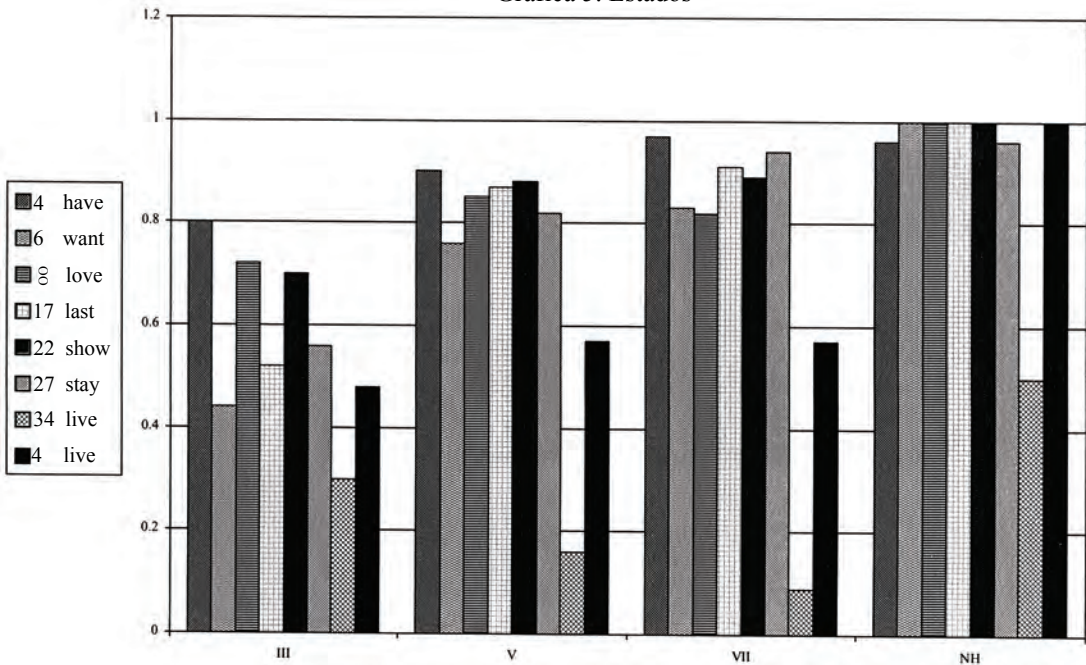
Gráfica 3. Consecución (Acc.).



Gráfica 4. Actividades.



Gráfica 5. Estados



Referencias

- ANDERSEN, R. (1991), "Development Sequences: The Emergence of Aspect Marking in Second Language Acquisition", en T. Huebner y C. Ferguson (eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 305-324.
- _____ y SHIRAI, Y. (1994), "Discourse Motivations for some Cognitive Acquisition Principles", en *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 133-156.
- BARDOBI-HARLIG, K. (1992), "The Use of Adverbials and Natural Order in the Development of Temporal Expression", en *International Review of Applied Linguistics*, XXX/4, pp. 299-320.
- _____ (1999), "From Morpheme Studies to Temporal Semantics", en *Studies in Second Language Acquisition*, 21, pp. 341-382.
- _____ y Reynolds, D. (1995), "The Role of Lexical Aspect in the Acquisition of Tense and Aspect", en *Tesol Quarterly*, 29/1, pp. 107-131.
- COMRIE, B. (1976), *Aspect*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GIVON, T. (1993), *English Grammar. A Function-Based Introduction*, vol. I, Amsterdam, John Benjamins.

- ROBISON, R. (1995), "The Aspect Hypothesis Revisited: A Cross-Sectional Study of Tense and Aspect Marking in Interlanguage", en *Applied Linguistics*, 16, pp. 344-370.
- SALABERRY, R. (1998), "The Development of Aspectual Distinctions in L2 French Classroom Learning", en *The Canadian Modern Language Review*, 54/4, pp. 508-542.
- SMITH, C. (1983), "A Theory of Aspectual Choice", en *Language*, 59/3, pp. 479-501.
- VENDLER, Z. (1967), *Linguistics in Philosophy*, Ithaca, Cornell University Press.