

Uso de la morfología del tiempo y del aspecto en narrativas orales en estudiantes de español como L2: un estudio descriptivo/cuantitativo

Use of Morphology of Tense and Aspect in Oral Narratives of Students of Spanish as L2: A descriptive/quantitative study

José Villalobos

College of Humanities and Social Sciences

Dallas Baptist University

josesv_ve@yahoo.com

Resumen

Esta investigación analizó las tareas del recuento de historia y de la narrativa personal producidas por seis estudiantes de español como L2 de nivel intermedio. El estudio exploró la relación de las tareas y la morfología del verbo, y se utilizó un enfoque descriptivo-cuantitativo. Los resultados mostraron que estos estudiantes usaron más el pretérito que el imperfecto como marcador por defecto a lo largo de las clases aspectuales, contradiciendo así la Hipótesis del Aspecto. Los resultados del presente estudio también revelaron que el tipo de narrativa oral juega un papel en la distribución de la morfología del tiempo/aspecto en estos estudiantes de español como L2. Al final del estudio, se presentan algunas recomendaciones para futuras investigaciones.

Palabras clave: morfología, tiempo/aspecto, narrativas orales, español como L2.

Abstract

This study analyzed the retelling of a story and the personal narrative produced by six students of Spanish as L2 at the intermediate level. The study explored the relationship of these tasks and the morphology of the verb, and a descriptive/quantitative approach to research was used. The results showed that these students used the past imperfect as the default marker along the aspectual classes, thus contradicting the Aspect Hypothesis. The results of this study also revealed that the type of oral narrative plays a role in the distribution of the morphology of tense / aspect in these students of Spanish as L2. At the end of the study, some recommendations for future research are presented.

Key words: morpholgy, tense/aspect, oral narratives, Spanish as L2.

1. INTRODUCCIÓN

El tiempo y el aspecto son términos que se refieren a la temporalidad. Mientras que el tiempo se refiere a una “situación en relación a otro tiempo (por ejemplo, el tiempo de una oración)” (Andersen y Shirari, 1996:530), el aspecto se refiere a “las diferentes maneras de ver el constituyente temporal de una situación” (Comrie, 1976:3). La distinción entre tiempo y aspecto en español se codifica morfológicamente por el uso del pretérito y del imperfecto. Esta morfología de inflexión indica el tiempo de la situación (pretérito) y su aspecto (perfectivo o imperfectivo) (Salaberry, 2011).

En este sentido, y para aclarar un poco este fenómeno, Andersen y Shirari (1994) propusieron la Hipótesis del Aspecto para explicar que el aspecto es más relevante para el significado lexical de un verbo que el tiempo. Esta hipótesis también da cuenta de que “los aprendices tanto de una L1 como de una L2 estarán inicialmente influenciados por los aspectos semánticos inherentes de los verbos o predicados en la adquisición de marcadores del tiempo y del aspecto asociados con o afijados a estos verbos” (Andersen y Shirari, 1994:133, citados en Mitchell, Myles y Marsden, 2013:203).

La distinción aspectual entre el pretérito y el imperfecto en español como L2 es, muchas veces, difícil de adquirir por los hablantes nativos del inglés, ya que las dos lenguas marcan el aspecto de maneras diferentes. Mientras que en español se marca con formas como *jugué/jugaba*, en inglés se marca con el pasado simple (equivalente al pretérito *played*), pero lo marca en situaciones imperfectivas, es decir, acciones en progreso o acciones habituales como *was playing*, *used to play* o *would play*. Sin embargo, se debe mencionar que en algunas variedades del español que se habla en España, el aspecto perfectivo a menudo se marca con el uso del presente perfecto, por ejemplo, *he caminado a la casa, he corrido en el parque*.

Algunos estudios (Andersen y Shirai, 1994; Liskin-Gasparro, 2000; Salaberry, 2003, 2011) se han llevado a cabo, tanto dentro como fuera del aula de clases, y han arrojado evidencias, bien sea directas o indirectas, de la influencia que tiene la Hipótesis del Aspecto en la morfología del tiempo/aspecto en segundas lenguas, sobre todo en el caso del español. En su estudio, Liskin-Gasparro (2000) analizó el uso de la morfología verbal en dos narrativas orales producidas por ocho estudiantes avanzados de español como L2. Esta investigadora quería investigar 1) si el uso de los tiempos del pasado (pretérito e imperfecto) usados por estos estudiantes estaba conectado al tipo de tarea narrativa, y 2) cuáles eran las razones que estos aprendices darían para el uso del tiempo/aspecto en la construcción de sus narrativas en la L2. La primera narrativa fue un recuento del segmento de una película muda y la segunda fue una narrativa de una experiencia personal. Luego, los participantes, junto con la investigadora, hicieron comentarios inmediatos a través del uso de un protocolo retrospectivo acerca de la morfología del uso del perfectivo y del imperfectivo. Las razones que dieron estos aprendices para la selección de la morfología aspectual fueron agrupadas por la investigadora en cuatro categorías: 1) la naturaleza de la tarea narrativa, 2) el aspecto lexical, 3) el rol que tiene la narración en la construcción del discurso, y 4) el impacto que tiene la instrucción formal. La investigadora llegó a la conclusión de que algunas de las razones para las selecciones morfológicas tiempo/aspecto tienen implicaciones metodológicas en investigaciones futuras acerca de la adquisición de la morfología tiempo/aspecto, mientras que otras razones invitan a la reflexión sobre la práctica pedagógica acerca del papel y la utilidad de la enseñanza y el aprendizaje de reglas gramaticales.

Salaberry (2003) llevó a cabo una investigación de tipo cuantitativo en la que analizó el desarrollo de la morfología verbal del pasado en la adquisición del español como L2 de 105 estudiantes universitarios, los cuales fueron divididos en tres niveles de acuerdo a su conocimiento de la L2. La hipótesis nula que se planteó el investigador fue que la selección del marcador morfológico del pasado del verbo es independiente del efecto del valor aspectual de los predicados verbales a lo largo de los diferentes niveles de experiencia con

la L2. El análisis se basó en dos tareas de escogencia múltiple, utilizando dos textos diferentes pero con la misma longitud. El análisis mostró que los aprendices pueden usar un marcador por defecto, bien sea el pretérito o el imperfecto, durante los estados iniciales del desarrollo de la morfología verbal, pero la selección de la opción del marcador de defecto depende del tipo de texto que se use (si es un texto narrativo personal o de ficción –recontar una película). Salaberry concluyó, basado en los datos de los aprendices avanzados, que el aspecto lexical tendrá un efecto creciente mientras el nivel de conocimiento de la L2 también se incrementa.

Tomando en consideración estos estudios previos, se puede concluir que a) el pretérito e incluso el imperfecto podrían actuar como marcadores por defecto en aprendices a nivel elemental y avanzado, b) parece haber una relación entre el tipo de tarea narrativa y la morfología tiempo/aspecto, y c) el aspecto lexical parece demostrar una alta asociación con la morfología en aprendices avanzados. El presente estudio continúa poniendo a prueba la validez del aspecto lexical, especialmente la secuencia del orden, al analizar la producción oral en estudiantes de español como L2 a nivel intermedio. Para ello, se utilizó un enfoque descriptivo-cuantitativo y el estudio se guió por las siguientes preguntas de investigación: ¿Existe una asociación significativa entre el aspecto lexical y la morfología verbal tiempo/aspecto en las narrativas orales de los estudiantes de español como L2 a nivel universitario? ¿Apoyan los datos la Hipótesis del Aspecto?

¿Existe una asociación significativa entre el tipo de tarea narrativa (recuento de una historia vs. narrativa personal) y la morfología verbal del tiempo pasado/aspecto en estos estudiantes? Los recuentos de historia son un poco más estructurados que las narrativas personales, ya que en los recuentos de historia se les solicita a los participantes que narren la misma historia que han visto o escuchado; en cambio, las narrativas personales son menos estructuradas y se puede observar cómo el participante codifica la temporalidad en un contexto que puede ser menos cronológico (Noyau, 1990).

2. METODOLOGÍA

A continuación se explican los aspectos metodológicos para la presente investigación.

2.1. Participantes

Los participantes para esta investigación fueron 6 hablantes nativos del inglés (L1) que estudian español como L2, de nivel intermedio, en una universidad norteamericana. Son estudiantes de diferentes disciplinas y cursan dos años de español dentro del Programa de Educación General que tiene la universidad para que cumplan con el requisito de estudiar una lengua extranjera. El único criterio de selección de los estudiantes fue su deseo de participar de manera voluntaria en el estudio y de cumplir con las dos tareas narrativas (recuento de una historia y de una narrativa personal).

2.2. Procedimiento

Para obtener el recuento de la historia (RH) en forma oral, se utilizó un segmento de 5 minutos de la película muda de Charles Chaplin *Modern Times* titulado *Alone and Hungry*. Este segmento se ha utilizado en varias investigaciones relacionadas con el estudio del tiempo/aspecto en diferentes lenguas (Bardovi-Harlig, 1995b para el inglés; Bergström, 1995 para el francés; Liskin-Gasparro, 2000; Salaberry, 1999, 2003 para el español). La segunda tarea consistió en analizar una narrativa personal (NP) oral basada en un incidente de la vida real que los participantes ya hubiesen experimentado. Siguiendo el estudio de Liskin-Gasparro (2000), el investigador les comunicó a los participantes que él estaría analizando sus recuentos orales en español. Los participantes completaron las dos tareas en un espacio del campus de la universidad. Siguiendo a Salaberry (1999), el investigador les dio instrucciones a los participantes para que vieran el segmento de la película muda una sola vez y sin tomar notas; esto con el fin de minimizar cualquier efecto de planificación por parte de los estudiantes. Las instrucciones fueron dadas todas en la L1 de los participantes, para asegurar que cada uno de los estudiantes entendiera correctamente la tarea que realizarían. Mientras los participantes veían el segmento de la película, el investigador salió del aula. Después de ver el segmento, el investigador regresó al aula y los participantes, de manera individual, le recontaron al investigador lo que habían visto en la película y estos recuentos fueron grabados. Luego de este recuento de la historia, y siguiendo el procedimiento de Liskin-Gasparro (2000), se le entregó a cada participante un conjunto de fichas (o tarjetas) que contenían palabras que expresaban una emoción, tales como *molesto/a*, *frustrado/a*, *triste*, *alegre*, *nervioso/a*, *temeroso/a* y *entusiasmado/a*, hasta que una de estas palabras detonara en la memoria de los participantes un incidente que les hubiese sucedido en la vida real. Una vez recordado el incidente, cada participante lo narró al investigador y esta narración también fue grabada. Por otro lado, se les pidió a los participantes que no mencionaran nombres durante las narraciones personales. Además, no hubo límite de tiempo en ninguna de las dos tareas narrativas, y el investigador ayudó con cierto vocabulario cuando los participantes lo necesitaron. En ciertas ocasiones, algunos de los participantes no pudieron recordar ciertos verbos en español y el investigador solo les permitió el uso del inglés a los estudiantes como último recurso. Este último aspecto se les enfatizó a los participantes antes de que comenzaran a hacer sus recuentos.

2.3. Análisis

La muestra para este estudio consistió en el análisis de un total de 154 predicados. La primera parte del análisis necesitó una clasificación verbal de acuerdo con la morfología de la inflexión del verbo y se siguió la clasificación de Salaberry (2003), con la diferencia de que en este estudio solo se tomaron en cuenta el Pretérito y el Imperfecto. La segunda parte del análisis consistió en la clasificación verbal de acuerdo a la clase lexical aspectual. Nuevamente, siguiendo a Salaberry (2003), las categorías que se consideraron cuando se analizaron los verbos en este estudio fueron: verbos estativos o estáticos (es decir, verbos que hacen referencia a situaciones), verbos de eventos atéticos (es decir, verbos de actividades) y verbos de eventos télicos (es decir, verbos de logro y éxito). Las muestras que tuvieran problemas de concordancia entre el sujeto y el verbo se incluyeron en el análisis, siempre y cuando se identificara la referencia en el contexto de la narrativa.

También se incluyeron en el análisis aquellos verbos que no se pronunciaron muy bien pero que se pudieron identificar sin mucha dificultad.

3. RESULTADOS

Se analizó un total de 154 predicados encontrados en las dos narrativas orales. En la Tabla N° 1 se presenta la distribución de la morfología verbal por clase aspectual lexical, combinando ambas tareas narrativas (el recuento de la historia y la narrativa personal).

Tabla N° 1. Distribución de la morfología verbal por clase aspectual lexical en ambas tareas narrativas

	pretérito	%	imperfecto	%	total	%
verbos estáticos	41	67.2	20	32.8	61	100
verbos atéticos	37	88	5	11.9	42	100
verbos télicos	48	94.1	3	5.8	51	100
total	126	81.8	28	18.2	154	100

Según los datos presentados en la Tabla 1, el marcador preferido por este grupo de estudiantes fue el pretérito (81.8%) seguido del imperfecto (18.1%). Cuando estos aprendices de nivel intermedio marcan el tiempo pasado, prefieren usar el pretérito, y parece que sirve como marcador de defecto para el pasado en todas las clases lexicales aspectuales; en otras palabras, prefieren el pretérito más que el imperfecto en los verbos télicos (94.1% vs. 5.8%), verbos atéticos (88% vs. 11.9%) y verbos estáticos (67.2% vs. 32.8%). Esta preferencia del pretérito a lo largo de todas las clases lexicales aspectuales discrepa de la Hipótesis del Aspecto, la cual sostiene que los aprendices de español como L2 usarían primero el imperfecto con verbos estáticos y el pretérito con verbos télicos. Con respecto al imperfecto, se observa que se usó en su gran mayoría con verbos estáticos (32.8%), seguidos por los verbos atéticos (11.9%) y finalmente por los verbos télicos (5.8%). Estos resultados apoyan lo que sostiene la Hipótesis del Aspecto, en el sentido de que cuando primero aparece el imperfecto, éste será usado para declinar los verbos estáticos antes de cualquier otro tipo de verbo. Además, según Andersen (1991), se predice la extensión del imperfecto a los verbos atéticos y estáticos antes de que lo haga el pretérito, lo cual no ocurrió con estos estudiantes, dado que el pretérito inflexiona 67.2% de los verbos estáticos y el imperfecto solamente 32.8%.

La Tabla N° 2 muestra la distribución de la morfología verbal de acuerdo al tipo de tarea narrativa.

Tabla N° 2. Distribución de la morfología verbal de acuerdo al tipo de tarea narrativa

	pretérito	%	imperfecto	%	total	%
recuento de historia	66	95.6	3	4.4	69	100
narrativa personal	60	70.5	25	29.4	85	100
total	126	81.8	28	18.2	154	100

Según los datos presentados en la Tabla N° 2, se observa que al construir el recuento de la historia, estos aprendices prefirieron el uso del pretérito en vez del imperfecto (95.6% vs. 4.4%). En la narrativa personal también se vio favorecido el uso del pretérito en vez del imperfecto (70.5% vs. 29.4%). Dado que el recuento de la historia produjo, de manera general, más muestra que la narrativa personal, se puede pensar que esto es debido a la estructura inherente de las dos narrativas. Mientras se construye un recuento de una historia, los aprendices se guían por la serie de eventos que van apareciendo poco a poco en la historia; sin embargo, mientras producen la narrativa personal, el tema es mucho menos enfocado y estructurado y los aprendices no tienen un comienzo y un final explícito que usen como referencia. Es decir, los estudiantes tienen más libertad y se inclinan más a excluir información en una narrativa personal que en un recuento de una historia. Por otro lado, y aunque en este estudio no se utilizó un protocolo retrospectivo como lo hizo Liskin-Gasparro (2000), el investigador les preguntó a algunos participantes que dieran algunas razones para la selección morfológica. En este particular, uno de ellos respondió lo siguiente: *This is the way I would always say it in English* ('esa es la manera cómo siempre lo diría en inglés'); otro estudiante dijo lo siguiente: *I feel like that's the normal thing to do in English so I guess it continues when I am telling a story in Spanish* ('siento que es lo normal que se hace en inglés, así que creo que se continúa haciendo cuando estoy contando una historia en español').

4. DISCUSIÓN

Con respecto a la pregunta de investigación relacionada con la asociación significativa entre el aspecto lexical y la morfología verbal tiempo/aspecto en narrativas orales de estudiantes de español como L2, los resultados de este estudio demostraron que estos participantes de nivel intermedio utilizaron el pretérito como marcador lexical por defecto del tiempo pasado a lo largo de las clases aspectuales. Este resultado no aparece apoyar lo que básicamente afirma la Hipótesis del Aspecto, en el sentido de que los aprendices de una L2 en sus estados iniciales de adquisición, son guiados por el aspecto lexical. Sin embargo, los resultados apoyan parcialmente la Hipótesis del Aspecto, dado que en la distribución del imperfecto se encontró primero en el uso de los verbos estáticos y luego en el uso de los verbos de eventos atéticos. Dado que en este estudio los aprendices prefirieron el uso del pretérito en vez del imperfecto en la narrativa personal, al menos incorporaron el imperfecto, algo que no suele ocurrir en los recuentos de historias (Bardovi-Harlig, 2000). La preferencia del pretérito en la narrativa personal puede deberse a la influencia inherente

de la estructura de este tipo de narrativa y al aspecto lexical. Estudios como el de Salaberry (2003) han demostrado que la naturaleza discursiva de la narrativa personal, la cual trae consigo más información previa que un recuento de una historia, tiende a producir más verbos estáticos. El presente estudio coincide con el hallazgo de Salaberry, ya que los verbos estáticos fueron los que más se encontraron (61 en total, ver Tabla N° 1), cuando se calculó el uso del pretérito y del imperfecto. También se puede pensar que la dificultad cognitiva para codificar formas complejas de temporalidad provoca en los aprendices que codifiquen inicialmente solo el tiempo, y que más tarde comiencen a adquirir la habilidad de marcar tanto el tiempo como los contrastes aspectuales de manera morfológica (Ayoun y Salaberry, 2005).

Algo interesante que se debe indicar aquí es el hecho de que aunque la evidencia del uso del pretérito como marcador de defecto se ha encontrado en aprendices de nivel elemental (o principiante), nivel que no fue investigado en este estudio, Liskin-Gasparro (2000) mostró evidencia cuantitativa y cualitativa de este fenómeno en dos de sus estudiantes avanzados de español como L2 (Gregg y Kate) (nivel que tampoco fue investigado en este estudio). Lo interesante de esta información para el presente estudio es que ambos estudiantes (Gregg y Kate) utilizaron el pretérito cuando se requirió, tanto en el recuento de la historia como en la narrativa personal, mucho más que cuando se requirió el uso del imperfecto, resultado hallado también en esta investigación con estudiantes de nivel intermedio. A continuación se incluyen unos ejemplos de oraciones en las que los estudiantes utilizaron el pretérito en el recuento de la historia y en la narrativa personal: *Chica caminó por la calle. Veo, vio una comida. Tuve, tuvo hungry...hambre* (RH). Observamos cómo esta participante usó el pretérito cuando se requirió en el recuento de la historia, al narrar una serie de eventos en el pasado. Aunque, en un par de ocasiones, la participante no usó la forma correcta de algunos verbos (*ver* y *tener*) en el pretérito, sabía que debía usar este tiempo verbal. Se nota que la participante se autocorrigió en ambas ocasiones y produce la forma correcta de los dos verbos en la tercera persona del singular. También se observa que, al principio, ella no recordó la palabra para ‘hambre’ y usó su equivalente en inglés *hungry*. Nuevamente, la estudiante se autocorrigió y usó la palabra apropiada. Esta misma participante utilizó el pretérito cuando se necesitaba al contar su narrativa personal: *Mis vacaciones de primavera fueron fantástico. Fui a la casa de mi padres en lunes. Tuve oportunidad a visitar con mis primas* (NP). En esta secuencia de oraciones, se observa que la participante utilizó el pretérito cuando se requería en su narrativa personal que, en este caso, consistió en narrar lo que había hecho durante su receso de primavera del año 2015. En estas oraciones, también se observan algunos problemas de concordancia entre el sustantivo *vacaciones* (femenino) y el adjetivo *fantástico*, el cual está en masculino. Otros problemas de menor significancia, y que no interfieren en la comprensión de estas oraciones, fueron el uso del artículo indeterminado *un* en vez del artículo determinado *la*, y la preposición *a* en vez de la preposición *de*.

Por otro lado, mientras que los datos arrojados en el presente estudio proveen poca evidencia acerca de la influencia de la Hipótesis del Aspecto en el uso general de las formas morfológicas para codificar el tiempo y el aspecto, la influencia del tipo de tarea narrativa puede explicar o justificar las distribuciones morfológicas. En este particular, me referiré a la pregunta de investigación relacionada con la posible asociación significativa, o no, entre el tipo de tarea narrativa (recuento de una historia vs. narrativa personal) y la morfología

verbal del tiempo pasado/aspecto usada por estos estudiantes. Al respecto, y comparando los resultados con los de Liskin-Gasparro (2000), la preferencia del uso del pretérito como marcador del tiempo pasado en el recuento de la historia (95.6%, ver Tabla N° 2) y en la narrativa personal (70.5%, ver Tabla N° 2) es justificada por Bardovi-Harlig (2000), quien manifestó que en narrativas obtenidas por el recuento de una película, los estudiantes tienen pocas oportunidades o poca necesidad de reportar actividades previas habituales. También se debe mencionar que el uso del pretérito, como marcador preferido para el tiempo pasado, se puede atribuir al hecho de que los verbos télicos fueron los más comunes (94.1%, ver Tabla N° 1). Ahora bien, cuando se marca el tiempo pasado, este grupo de estudiantes prefirió el pretérito en ambas tareas narrativas; sin embargo, se mostró más uso del imperfecto en la narrativa personal que en el recuento de la historia. Unos ejemplos son los siguientes: *En la escuela, yo trabajé con los niños que tienen autismo. Yo hacía proyectos de arte con ellos, y también nosotros cantábamos canciones. Yo estaba cansada después de trabajar esos días* (NP). Se observa que esta participante utilizó el pretérito cuando se requirió, pero también usó el imperfecto en las tres oraciones cuando se necesitaba (*hacía, cantábamos*), al describir lo que hacía con los niños cuando trabajaba con ellos en la escuela, y al describir cómo se sentía después de hacer esas actividades (*estaba*).

5. CONCLUSIONES

El presente estudio reveló, de manera general, que la Hipótesis del Aspecto no jugó un papel muy primordial en la adquisición de la morfología del tiempo y del aspecto en estos estudiantes de español como L2 de nivel intermedio, ya que demostraron evidencia de preferir el uso del pretérito como marcador por defecto del tiempo pasado. Sin embargo, se observó apoyo parcial de la Hipótesis del Aspecto en lo que se refiere al uso del imperfecto. Esta investigación también provee evidencia de que el tipo de narrativa es otro factor que contribuye y que influye en la distribución de la morfología del tiempo. Los resultados de este estudio reportan más evidencia sobre la adquisición de la morfología del tiempo/aspecto por el uso del pretérito como marcador por defecto. Es posible que los participantes en esta investigación no hayan entrado todavía en una etapa en la que los aspectos lexicales guíen la adquisición de la morfología del tiempo/aspecto y que no dependan de un solo marcador por defecto.

5.1. Limitaciones y futuras investigaciones

Algunas limitaciones se pueden mencionar con respecto a este estudio. Una de ellas es la población que se investigó. Todos los participantes pertenecían a un mismo nivel (intermedio), y no se utilizaron estudiantes de otros niveles, tales como estudiantes principiantes o avanzados. Por lo tanto, se justifica la realización de estudios longitudinales acerca de la adquisición de la morfología del tiempo/aspecto en estudiantes de diferentes niveles. Además, estos participantes son estudiantes con limitada exposición a la L2, y los resultados no se pueden utilizar para ilustrar cómo aprendices de niveles de suficiencia similares pueden llevar a cabo tareas en las que se les solicite que codifiquen el tiempo y el aspecto en diferentes ambientes de aprendizaje. Es por ello que se podrían llevar a cabo estudios en los que se analice la morfología del tiempo/aspecto en estudiantes de español como L2 en ambientes naturales que no reciban mucha instrucción formal. Estos estudios

podrían utilizar los mismos procedimientos utilizados en la presente investigación y comparar estudiantes en contextos formales de instrucción con estudiantes que realicen estudios en el exterior donde se hable la L2, así como también comparar la relación entre los modos de las narrativas, es decir, narrativas orales vs. escritas y la fidelidad o adherencia a la Hipótesis del Aspecto. En otras palabras, hacer una réplica de este estudio utilizando recuentos de historias y narrativas personales tanto orales como escritas.

REFERENCIAS

Andersen, Roger. 1991. Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. En T. Huebner y C. A. Ferguson (eds.), *Second language acquisition and linguistic theories*, 305-24. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Andersen, Roger y Yasuhiro Shirai. 1994. Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 133-156.

Andersen, Roger y Yasuhiro Shirai. 1996. Primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin/creole connection. En William Ritchie y Tej Bhatia (eds.), *Handbook on second language acquisition*, 527-70. San Diego, CA: Academic Press.

Ayoun, Dalila y Rafael Salaberry. 2005. *Tense and aspect in romance languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Bardovi-Harlig, Kathleen. 1995. A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 17: 263-89.

Bardovi-Harlig, Kathleen. 2000. *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*. Malden, MA: Blackwell.

Bergström, Anna. 1995. *The expression of past temporal reference by English-speaking learners of French*. (Tesis doctoral no publicada). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.

Comrie, Bernard. 1976. *Aspect*. Cambridge: University Press.

Liskin-Gasparro, Judith. 2000. The use of tense-aspect morphology in Spanish oral narratives: Exploring the perceptions of advanced learners. *Hispania* 83(4): 830-44.

Mitchell, Rosamond, Florence Myles y Emma Marsden. 2013. *Second language learning theories* (3ra ed.). London: Routledge.

Noyau, Colette. 1990. The development of means for temporality in the unguided acquisition of L2: Cross-linguistic perspectives. En Hans Dechert (ed.), *Current trends in European second language acquisition research*, 134-70. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Salaberry, Rafael. 1999. The development of past-tense verbal morphology in classroom L2 Spanish. *Applied Linguistics* 20: 151-78.

Salaberry, Rafael. 2003. Tense aspect in verbal morphology. *Hispania* 86(3): 559-73.

Salaberry, Rafael. 2011. Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers. *Bilingualism: Language and Cognition* 14(2): 184-202. doi:10.1017/S1366728910000052.

Nota:

El Comité de Ética de la Universidad donde se llevó a cabo el estudio otorgó la aprobación de esta investigación, y todos los sujetos participantes fueron informados del propósito de la misma y consintieron en formar parte del estudio.