

SUN, YULIANG

UNIVERSITAT DE BARCELONA-CLiC, BARCELONA, ESPAÑA

DÍAZ, LOURDES

UNIVERSITAT POMPEU FABRA Y CLiC DE UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA

TAULÉ, MARIONA

UNIVERSITAT DE BARCELONA-CLiC, BARCELONA, ESPAÑA

PATRONES DE ADQUISICIÓN DE LOS PASADOS ASPECTUALES, PRETÉRITO INDEFINIDO E IMPERFECTO,
EN DISTINTOS TIPOS DE TAREA. ¿CÓMO SE ACERCAN AL USO NATIVO DEL ASPECTO
LOS APRENDICES SINOHABLANTES DE ELE?

BIODATA

Yuliang Sun (syl870815 @ gmail.com) es doctorando del programa de Ciencia Cognitiva y Lenguaje de la Universidad de Barcelona y miembro del grupo de investigación CLiC (Centro de Lenguaje y Computación). Sus principales áreas de investigación son la adquisición y la enseñanza de la segunda lengua. Se especializa en la adquisición del español por aprendices chinos.

Lourdes Díaz Rodríguez (lourdes.diaz @ upf.edu) es profesora de Lengua española en el Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Pompeu Fabra e investigadora en el Centro de Lingüística y Cognición de la Universidad de Barcelona (CLiC-UB). Colabora en diversos cursos de formación de profesores (máster ELE de UNIBA, UIMP, IL3 Virtual, Universidad de Zaragoza, EOIBD, etc.), entre sus publicaciones, destacan: *E de escribir* (con R. Martínez; Difusión, 1998); *La destreza escrita* (con M. Aymerich; en Edelsa, 2003); *Guía práctica de contenidos lingüísticos para el Marco* (con R. Martínez y J.A. Redó, 2011; en Octaedro); *papELEs* y *ELefante*, gramáticas descriptivas de español para ELE (con A. Yagüe; en marcoELE, 2015), *Interculturalidad, interlingüística y cognición en hablantes de español L2 y de herencia* (con N. Enríquez, 2016) o *Expresión escrita en nativos y no nativos: donde la competencia coincide* (con R. Lucha, 2017).

Mariona Taulé (mtaule @ ub.edu) es profesora del departamento de Filología Catalana y Lingüística General de la Universidad de Barcelona, miembro del grupo de investigación CLiC (Centro de Lengua y Computación) y del Instituto UBICS (*Universitat de Barcelona Institute of Complex Systems*). Sus investigaciones y publicaciones están relacionadas con la lingüística computacional y el procesamiento de lenguaje natural y, especialmente, con la semántica léxica, la lingüística de corpus y el desarrollo de recursos lingüísticos para el procesamiento del lenguaje natural del español, catalán e inglés.

Esta investigación es parte del proyecto TIN2015-71147-C2-2 financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad; del proyecto 2017-SGR-341, por la Generalitat de Catalunya; y del proyecto No. 201608390032 por China Scholarship Council.

RESUMEN

En este trabajo describimos las tendencias halladas en el uso de los tiempos aspectuales de pasado del español, esto es, pretérito indefinido (PIN) e imperfecto (PIM) de indicativo, en la producción escrita de aprendices sinohablantes de ELE/L2 de distintos tipos de pruebas, tanto cerradas (prueba de *cloze*) como abiertas y semiabiertas (redacciones semi-guiadas), que forman parte del corpus *Gushi-ELE*, de secuencias narrativas producidas por estudiantes de niveles B1 a C1 (del MCER). Basándonos en este análisis, proponemos implicaciones didácticas de la enseñanza de los tiempos aspectuales del español para los aprendices chinos.

PALABRAS CLAVE: tiempos aspectuales del pasado en ELE, aprendices sinohablantes, tipos de pruebas, patrón prototípico, implicaciones didácticas

ACQUISITIONAL PATTERNS OF PAST TENSE ASPECT, PRETÉRITO INDEFINIDO AND PRETÉRITO IMPERFECTO, IN DIFFERENT TYPES OF TASKS. HOW DO CHINESE LEARNERS OF SPANISH APPROACH THE NATIVE USE OF ASPECT?

In this paper we describe the tendencies in the use of the past aspect in Spanish, that is, the pretérito indefinido (PIN) and pretérito imperfecto (PIM) of the indicative observed in written production by Chinese ELE / L2 learners of Spanish in different types of tests: a cloze test and three open semi-guided writing tests. Data from these tests are part of the *Gushi-ELE* corpus, which is a database consisting of the linguistic production of 78 Chinese learners of Spanish from B1 to C1 levels (according to the CEFR). Based on this analysis, we propose didactic implications for the teaching of Spanish past tense aspect to Chinese learners.

KEY WORDS: Spanish past tense aspect, Chinese learners, types of tests, prototypical patterns, didactic implications

1. INTRODUCCIÓN

¿Usamos igual los nativos y los no nativos la alternancia de los pasados cuando narramos una historia? ¿Usamos pretérito indefinido (PIN) o pretérito imperfecto (PIM) en la misma proporción cuando contamos una historia en primera persona

o en tercera persona? En la tradición de la enseñanza de ELE, la primera pregunta es ya clásica y los profesores tenemos multitud de ejemplos de ocurrencias raramente aceptables en español nativo, como la de (1), donde el primer PIN no es la forma esperada, y ejemplos discutibles como el de (2) desde B1 a C1.

(1) *Estuve un día en la plaza del pueblo con mis amigos cuando vi un platillo volando.

(2) El otro día hacían obras en mi casa. Entré en el salón y vi / *veía cómo el pintor dibujó / dibujaba una línea en la pared y el electricista instalaba / instaló unas luces.

Seguro que los profesores más curiosos¹ -y los autores de algunos materiales²- hemos investigado y reflexionado acerca del funcionamiento y del papel no solo de la semántica del verbo, sino de todo el predicado (clases aspectuales y composicionalidad del aspecto), así como acerca de la forma de mirar las acciones (en su desarrollo, concebidas en su dinamicidad o dirigidas a un término) para entender en qué nos basamos para optar por una forma u otra. También en cómo se sucede la información en planos que entrelazan las acciones en el discurso³.

En este trabajo discutimos los resultados de haber aplicado una serie de pruebas distintas a un grupo de aprendices sinohablantes de ELE en los trabajos de Sun, Díaz y Taulé (2019a, 2019b y 2019c) para ver:

1) Si la alternancia del uso de pasados aspectuales evoluciona conforme el nivel de competencia aumenta;

¹ Profesores investigadores en ELE como Díaz (1993); Salaberry (2003, 2005, 2011); Sánchez Quintana (2005), Güell (2008), Comajoan y Pérez Saldanya (2018), entre otros.

² De Cesaris, J. y Lunn, P., 2006 (2ª) *Investigación en gramática*. Nueva York: Heinle & Heinle, así como la descripción de Matte Bon (1992).

³ Los materiales del Equipo Pragma (1986, 1987) e *Intercambio* de Miquel y Sans (1992) fueron pioneros en el trabajo de ambos planos, seguidos por otros autores, como González Hermoso y Romero (2004), etc.

2) Si la alternancia de pasados está asociada a la clase aspectual (aspecto léxico) y si eso ocurre a lo largo de su evolución (B1, B2, C1) o si se da en un momento determinado (como postulan autores como Salaberry 2011).

3) Si la alternancia de pasados es distinta según el tipo de tarea en el mismo nivel y grupo de hablantes (tarea abierta frente a tarea cerrada), como defienden autores como Bonilla (2013).

Los trabajos de Sun, Díaz y Taule (2019a y 2019c) abordan las influencias del nivel léxico y del nivel discursivo al uso y a la selección de PIN y PIM por medio del análisis de los datos obtenidos, respectivamente, de una prueba de *cloze* y de una prueba de redacciones semi-guiadas. Además, Sun, Díaz y Taule (2019b), mediante un análisis comparativo entre datos de estas pruebas de *cloze* y de redacciones semi-guiadas, propone que el uso de PIN y PIM por los aprendices chinos refleja patrones distintos en estos dos distintos tipos de pruebas. Los datos de estos estudios y otros datos que hemos obtenido en nuestro corpus de distintas pruebas escritas por estudiantes sinohablantes, *Gushi-ELE*⁴, también muestran que, desde el punto de vista teórico, hay una asociación discursiva y una léxico aspectual (de acuerdo con la hipótesis del discurso (DH,

⁴ Véase Sun (2019) para la presentación del corpus *Gushi-ELE*, que es un base de datos de producciones tanto escritas como orales por 78 aprendices chinos del español de nivel B1, B2 y C1 (según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, MCER, 2001). Los instrumentos contemplan cinco tipos de pruebas: una prueba de *cloze*, tres redacciones semi-guiadas en español, tres redacciones semi-guiadas en chino, una redacción libre y una prueba de opción múltiple basada en viñetas. En este trabajo, se analiza los resultados y patrones sobre el uso de PIN y PIM por aprendices chinos extraídos de la prueba de *cloze* y redacciones semi-guiadas en español.

Bardovi-Harlig 1994)- por sus siglas en inglés- y la hipótesis del aspecto léxico (LAH, Andersen, 1991; Andersen y Shirai, 1994, 1996) -también por sus siglas en inglés- respectivamente). Según la LAH, que revisaremos en el apartado 2, hay una tendencia temprana a las asociaciones prototípicas predichas por la LAH, esto es, preferencia por asociar PIN con predicados de logro (*alcanzar la cima*) y estados (*estar en casa*) con PIM. Esto se da, también, en los aprendices sinohablantes. En cuanto a la DH, que postula que, en el discurso, las acciones más relevantes informativamente se marcan con PIN frente a las que constituyen el segundo plano o fondo, que se marcan con PIM, también se cumple con estos aprendices, aunque esto se ve solo en determinado tipo de pruebas de carácter más abierto (redacción semiguada), pero no en las más cerradas (*cloze tests*), aunque sean de tipo discursivo. La preferencia por las formas aspectuales perfectivas ha sustentado, también, una hipótesis conocida como la de la marcación del aspecto como tiempo de pasado por defecto (DPTH, Salaberry, 1999, 2002, 2003, 2011; Salaberry y Ayoun, 2005), que también se da en estos aprendices. Asimismo, hemos podido comprobar que, en los aprendices sinohablantes, hay diferencias evidentes en el desarrollo, como presentaremos en el apartado 5: por un lado, la asociación predicha por la LAH no se incrementa de forma progresiva desde el nivel intermedio-bajo (B1) hacia las otras clases aspectuales como sería de esperar, a diferencia de lo que sí ocurre con otras lenguas ya estudiadas como el inglés L2 o las románicas (Camps, 2002, 2005). En el caso de los aprendices chinos, esta extensión aparece claramente en C1. Y las fases del desarrollo de su dominio son, también, distintas: primero se da la distinción dinámico / no dinámico; luego la aplicación de la distinción télico / atélico y, por último, la aplicación de la distinción durativo/no durativo.

La estructura de este trabajo es en el apartado 2 y en el apartado 3 presentamos, respectivamente, los trabajos previos sobre la adquisición del aspecto de español y sobre las influencias de los tipos de pruebas de la elicitación de datos en los estudios empíricos en la adquisición del aspecto. En el apartado 4 formulamos las hipótesis de este estudio. En el apartado 5 analizamos los datos obtenidos en los trabajos de Sun, Díaz y Taulé (2019a, 2019b y 2019c) y en el apartado 6, discutimos los resultados. Al final, en el apartado 7, proponemos, basándonos en los resultados de este estudio, unas implicaciones didácticas para la enseñanza del aspecto del español a los aprendices chinos.

2. ANTECEDENTES

En este apartado revisamos brevemente las distintas hipótesis que se han ocupado de la adquisición del aspecto para situar las diferencias entre los rasgos que resultan relevantes para guiar el análisis de la información aspectual que llevan a cabo los aprendices sinohablantes frente a los aprendices de otras lenguas.

La adquisición de los tiempos aspectuales del pasado se considera estrechamente vinculada a las propiedades verbales en el nivel léxico-semántico. Los tiempos aspectuales, pretérito indefinido e imperfecto, marcan el aspecto, aunque no solo, como veremos. A diferencia del concepto del tiempo lingüístico (pasado, presente y futuro), que se refiere a las relaciones entre el tiempo de habla y el tiempo donde se coloca el evento referido (Reichenbach 1947, Klein 1994), los tiempos aspectuales se refieren a las relaciones entre la extensión del tiempo del evento y la extensión del tiempo de referencia (perspectiva) ofrecida por el hablante (Smith 1991, De

Miguel 1990). Por ejemplo, si el proceso entero del evento está incluido en esta perspectiva, el tiempo aspectual se considera perfectivo. Si, en cambio, solo una parte del proceso está incluido en la perspectiva ofrecida por el hablante, entonces es imperfectivo. En el caso del español, existen dos formas simples de tiempos aspectuales, el pretérito indefinido (aspecto perfectivo, PIN) y pretérito imperfecto (aspecto imperfectivo, PIM) (Rojo 1988).

Por otra parte, los estudios sobre las propiedades verbales se centran, principalmente, en la dinamicidad (verbos dinámicos frente a verbos de estado), telicidad (verbos télicos frente a verbos atélicos) y duratividad (verbos durativos frente a verbos puntuales). Se han propuesto diferentes clasificaciones de los predicados verbales (Vendler 1967, Comrie 1976, Mourelatos 1981, Verkuyl 1996, Smith 1997, De Miguel 1999 y González y Verkuyl 2017), basadas en estos pares de propiedades del verbo y sus complementos. En este marco, los verbos se categorizan en cuatro clases según sus propiedades: estados (atélicos, durativos), como *ser* y *pensar* en español; actividades (dinámicas, atélicas y durativas), como *andar* y *nadar*; realizaciones (dinámicas, télicas y durativas), como *comer una manzana*, *ir a la escuela*; y logros (dinámicos, télicos y puntuales), como *llegar*, *abrir*, *alcanzar la cima*.

Algunos estudios previos proponen que las propiedades verbales (entendidas como los significados que incluimos antes entre paréntesis) guían la adquisición de los tiempos aspectuales PIN y PIM. Entre ellas, la hipótesis del aspecto léxico (LAH), inicialmente propuesta para la adquisición de la L1, predice que, también en la L2, las asociaciones prototípicas entre los tiempos aspectuales y clases aspectuales son: perfectivo y verbos de logro e imperfectivo y verbos de estado, inicialmente. En el proceso de adquisición de la L2, el

aspecto perfectivo e imperfectivo tienen sus propios patrones de desarrollo. El patrón para el uso del aspecto perfectivo se extiende de los verbos de logro a los verbos de estado y el del imperfectivo, por el contrario, de los estados a los logros. La predicción de la LAH ha sido contestada por algunos estudios posteriores, entre los que se encuentran los de Salaberry (1999, 2002, 2003, 2011), quien propone que, para los aprendices iniciales de ELE, el PIN emerge como el aspecto por defecto para todas las clases aspectuales en el tiempo de pasado. Salaberry también propone, para estudiantes anglófonos, que, al contrario de lo que ocurre con el patrón de desarrollo predicho por la LAH, son los aprendices de nivel más avanzado y no los principiantes los más sensibles a las propiedades aspectuales en el uso de PIN y PIM. Sun, Díaz y Taulé (2018, 2019) corroboran las conclusiones de Salaberry también para aprendices chinos, por lo que no parece que la tipología lingüística sea un obstáculo para la adquisición en el caso de la L2 ni una razón para las diferencias en el desarrollo.

Las causas de las discrepancias entre estas dos hipótesis merecerían más estudios en el futuro. Por el momento, además de discutir las hipótesis, se ha discutido sobre el tipo de pruebas usadas para extraer datos con que comprobarlas o refutarlas y se ha concluido que juegan un papel determinante en la discrepancia (Bonilla 2013).

3. LOS TIPOS DE PRUEBAS ESCRITAS: ¿RESPONSABLES DE LAS DIFERENCIAS ENTRE PATRONES?

Bonilla (2013) llevó a cabo una revisión de los distintos tipos de pruebas usadas en estudios empíricos sobre la adquisición del

aspecto en español como L2: Ramsay, 1990; Hasbún, 1995; Salaberry 1999, 2002, 2003; Camps 2002, 2005; Domínguez *et al.* 2012, entre otros. Bonilla indica que factores como el que la narración sea personal / impersonal y la prueba usada sea una prueba abierta / cerrada inciden en el uso de PIN y PIM de los aprendices de español. Para el contraste de narración personal / impersonal, apunta que la narración impersonal tiende a ser una secuencia de eventos que favorece el uso de PIN. Por lo tanto, los resultados obtenidos mediante este tipo de prueba tienden a apoyar la DPTH. En cambio, la narración personal no se limita a llevar a cabo estrictamente una secuencia y admite la inserción de más descripciones sobre eventos en el tiempo pasado, presente y futuro, de los que algunos funcionan como información de foco (*foreground*) en el discurso y, otros, como información de fondo (*background*) (Sánchez Quintana 2005). Este juego de planos es más complejo, por lo que el uso de PIM y PIN suele diferenciarse más del nativo. Por consiguiente, el patrón de la narración personal apoya la LAH en general, por un lado. Por el otro, en el aula debe tenerse en cuenta esta diferencia que refleja la competencia discursiva, y no solo la gramatical, y trabajarse más sistemáticamente desde esta perspectiva.

En cuanto al contraste entre prueba abierta / cerrada, Bonilla (2013) indica que la prueba cerrada exige que los aprendices se centren en la morfología verbal para seleccionar una forma correcta entre las sugeridas por el estímulo, se monitoricen y elijan PIN para articular las secuencias de acciones ocurridas en el tiempo pasado. Así que el patrón de aprendices sacado de este tipo de pruebas tiende a apoyar la DPTH. En cambio, en las pruebas abiertas, los aprendices tienen que considerar más factores además de la morfología verbal, como son la concordancia en el discurso, el contexto y el tipo de verbo (conocimiento léxico-semántico). De hecho, las formas o morfología

usadas en este tipo de pruebas son más variadas y muestran un patrón que coincide en el predicho por la LAH.

La influencia que puede tener el tipo de prueba usada en la recogida de datos también se ha analizado en Montrul y Slabakova (2002), Shirai (2004), Comajoan (2005) y Domínguez *et al.* (2012). Los resultados de este último estudio, por ejemplo, han desafiado también las asociaciones prototípicas predichas por la LAH, ya que Domínguez *et al.* (2012), que trabajan con aprendices anglófonos, proponen la dinamicidad como la propiedad más sobresaliente entre todas las propiedades verbales. Según ellas, es la primera propiedad que perciben los aprendices de nivel más bajo y que guía su patrón de uso de PIN y PIM en su estudio, donde se observa que las asociaciones de PIN-verbos dinámicos y PIM-verbos de estado son prototípicas para los aprendices anglófonos de español. El hecho de que sus predicciones coincidan con las nuestras para los aprendices sinohablantes resulta útil para el profesorado de ELE preocupado por la distancia tipológica entre el español y el chino, puesto que no difiere de lo hallado para inglés y español, con lo que estamos más familiarizados.

4. HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA DE ESTE ESTUDIO

Este estudio aborda el uso de los tiempos aspectuales del español, PIN y PIM, y la descripción de su patrón de adquisición y uso por aprendices chinos a través de dos tipos de pruebas diferentes: una prueba de *cloze* (prueba cerrada) y tres redacciones semi-guiadas (pruebas abiertas). Según las predicciones de la LAH, las asociaciones prototípicas para los aprendices son logros-PIN y estados-PIM. Además, la LAH también propone un patrón de desarrollo del uso de

PIN y PIM en que los aprendices de Menor competencia lingüística limitan el uso de PIN con logros, y después extienden el uso a realizaciones, actividades y estados conforme aumenta su competencia lingüística. El uso de PIM, en cambio, primero se limita a los estados y luego se extiende a actividades, realizaciones y logros. Sin embargo, la DPTH propone un patrón contrario, según el cual PIN se usa como el aspecto por defecto para los aprendices de nivel bajo en todas las clases aspectuales. Según las predicciones de estas dos hipótesis y según los estudios previos, proponemos las siguientes hipótesis de este trabajo:

H1. Si consideramos los resultados de estos dos tipos de pruebas independientemente, ¿los patrones obtenidos de cada tipo de prueba apoyarán la predicción de la LAH (y la asociación de estados-PIM y logros-PIN y el avance hacia el otro extremo con el desarrollo de la competencia de L2 de los aprendices) (Andersen, 1991; Andersen y Shirai, 1994 y 1996), o la predicción de DPTH (uso de PIN por defecto) (Salaberry, 1999, 2002, 2003, 2011; Salaberry y Ayoun, 2005)?

H2. Si hacemos un análisis comparativo de los datos de estas dos pruebas, esperamos que la influencia del tipo de pruebas en la selección de PIN y PIM sea como predijo Bonilla (2013). Es decir, el patrón obtenido de la prueba de *cloze* (prueba cerrada) deberá tender a apoyar el patrón predicho por la DPTH y el patrón obtenido de la prueba de redacciones semi-guiadas (prueba abierta) tenderá a coincidir con el patrón predicho por la LAH.

Para validar estas hipótesis se usan los datos de distintas pruebas, tanto abiertas como cerradas, administradas a 78 aprendices sinohablantes (más 26 nativos de español de control), que

constituyen el corpus *Gushi-ELE* (Sun, 2019). Asimismo, para excluir el otro efecto prueba propuesto por Bonilla (2013), relativo a la distinción entre narración personal / impersonal, nos ocupamos de que, al diseñar nuestro material para elicitar datos, tanto en la prueba de *cloze* como en la de redacciones semi-guiadas, la narración fuera personal y que en ambos tipos de pruebas se narraran las historia desde el punto de vista de la primera persona singular “yo” (ver Anexo 1 y Anexo 2).

En relación con la prueba de *cloze*, esta consistió en un texto cuyos verbos objeto de estudio aparecían en infinitivo entre paréntesis. Teniendo en cuenta el contexto, los aprendices debían rellenar los huecos con la forma apropiada del verbo que aparecía entre paréntesis después de cada espacio en blanco. Esta prueba consistió en 15 huecos (ítems): 6 correspondían a verbos atéticos (actividades) y 9 a verbos téticos (5 realizaciones y 4 logros) (Ver Anexo 1). La tabla 1 muestra las respuestas esperadas y el número de ocurrencias (*tokens*) obtenido en esta prueba. En cuanto a los participantes, dispusimos de 78 alumnos para esta prueba, todos ellos estudiantes chinos de español, unos en el Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing y otros en la Escuela Oficial de Idiomas Drassanes en Barcelona, así como un grupo de estudiantes chinos de doctorado en la Universidad de Granada. Dividimos estos sujetos en tres grupos experimentales según una prueba de nivel (Sánchez y Simón, 1989) de acuerdo con el *MCER*. El resultado de la nivelación fue: un grupo de no nativos de B1 (NNB1), un grupo de no nativos de B2 (NNB2) y un grupo de no nativos de C1 (NNC1), con 26 sujetos en cada grupo. Además, contamos con un grupo de control de 26 hablantes nativos de español, estudiantes en la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona.

Tabla 1. Ítems de la prueba de *cloze*

CLASES ASPECTUALES	RESPUESTA ESPERADA	NÚMERO DE ÍTEMS	TOKENS POR GRUPOS
Actividades	PIM	4	104
	PIN	2	52
Realizaciones	PIM	2	52
	PIN	3	78
Logros	PIM	0	0
	PIN	4	104

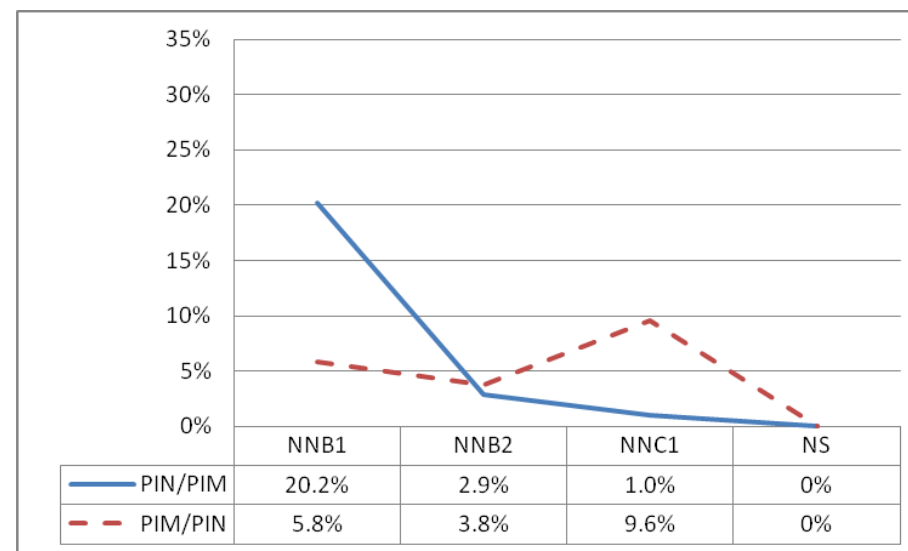
Además, 6 sujetos de cada grupo (NNB1, NNB2, NNC1 y NS) tomaron parte también en una serie de pruebas consistente en tres redacciones semi-guiadas (ver Anexo 2). Se les pidió que escribieran tres historias usando los verbos objeto de estudio y sus complementos, que aparecían listados al inicio de cada historia. Estas tres pruebas de redacciones consistían en 43 ítems (verbos objeto de estudio): 11 en la prueba 1; 12 en la prueba 2 y 20 en la prueba 3. Estos verbos aparecían también en infinitivo, junto con sus complementos, y constituían la información esquemática para construir estas tres historias. Se pidió que usaran en sus redacciones los verbos en la forma apropiada (tiempo, aspecto y persona) según el contexto. De estos 43 verbos, 11 eran estados, 7 actividades, 6 realizaciones y 19 logros.

5. ANÁLISIS DE DATOS

Para la prueba de *cloze*, (administrada a un grupo de 76 aprendices de niveles B1-C1) tratamos las respuestas bajo dos categorías: las correctas (las respuestas cuyas formas verbales coincidían con la forma esperada) y las erróneas (las respuestas cuyas formas verbales

no coincidían con la forma de respuesta esperada). En la categoría de respuestas erróneas, nos centramos en los errores vinculados con el uso de PIN y PIM. Marcamos estas respuestas erróneas con tres etiquetas: PIN/PIM (uso erróneo de PIN en vez de la forma esperada de PIM), PIM/PIN (uso erróneo de PIM en vez de la forma esperada de PIN) y OTROS (uso erróneo no vinculado con PIN ni PIM). La proporción que ocupan estos primeros dos tipos de errores (PIN/PIM y PIM/PIN) en todas las respuestas separadas por clases aspectuales se ha calculado y listado en la Figura 1 (actividades), en la Figura 2 (realizaciones) y en la Figura 3 (logros).

Figura 1. Porcentaje de PIN/PIM y PIM/PIN en actividades (N=78)



Nuestros resultados muestran que, en el caso de las actividades, el porcentaje de las respuestas erróneas del tipo PIN/PIM es más alto que el porcentaje del tipo PIM/PIN en NNB1 (20.2% vs. 5.8%). Sin

embargo, este porcentaje de PIN/PIM se va reduciendo en NNB2 (2.9%) y en NNC1 (1.0%), mientras que el porcentaje de PIM/PIN sube hasta 9.6% en NNC1. En NNC1, el grupo de nivel más avanzado de nuestro trabajo, el porcentaje de PIM/PIN supera al porcentaje de PIN/PIM (9.6% vs 1.0%). De hecho, los resultados muestran un patrón del uso de PIN y PIM contrario a la predicción de LAH. Según predice la LAH, recordemos, los aprendices de nivel más bajo deberían mostrar preferencia por el uso de PIM para verbos atéticos (actividades). Sin embargo, en nuestros resultados, la tendencia mostrada por el grupo NNB1 para actividades es PIN. Además, con el desarrollo de la competencia lingüística, nuestros aprendices de NNC1 pueden detectar la propiedad o rasgo atético asociado a las actividades y muestran su preferencia por PIM para esta clase aspectual.

Los patrones referentes a las realizaciones (Figura 2) y a los logros (Figura 3) comparten similitudes porque tanto las realizaciones como los logros son clases aspectuales télicas. En el caso de las realizaciones, el porcentaje de PIM/PIN mantiene en un nivel bajo por todos los grupos, a diferencia de lo observado para PIN/PIM. Por lo tanto, se observa la preferencia al uso de PIN en realizaciones. En el caso de los logros, aunque no tenemos ítems que exigieran PIM como respuesta esperada, el hecho es que no encontramos respuestas erróneas de PIN/PIM. Cabe enfatizar que el porcentaje de PIM/PIN es bajo (6.7% en NNB2 como máximo entre todos los grupos). Por consiguiente, no se observa preferencia por PIM para logros.

Figura 2. Porcentaje de PIN/PIM y PIM/PIN en realizaciones (N=78)

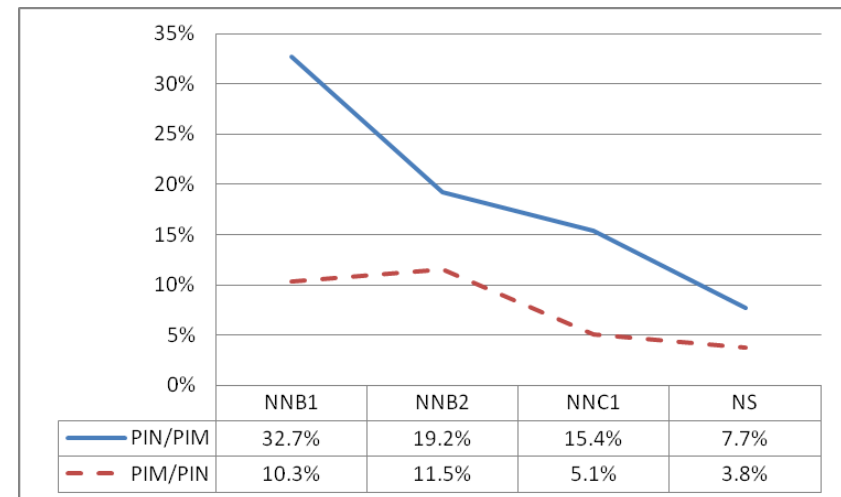
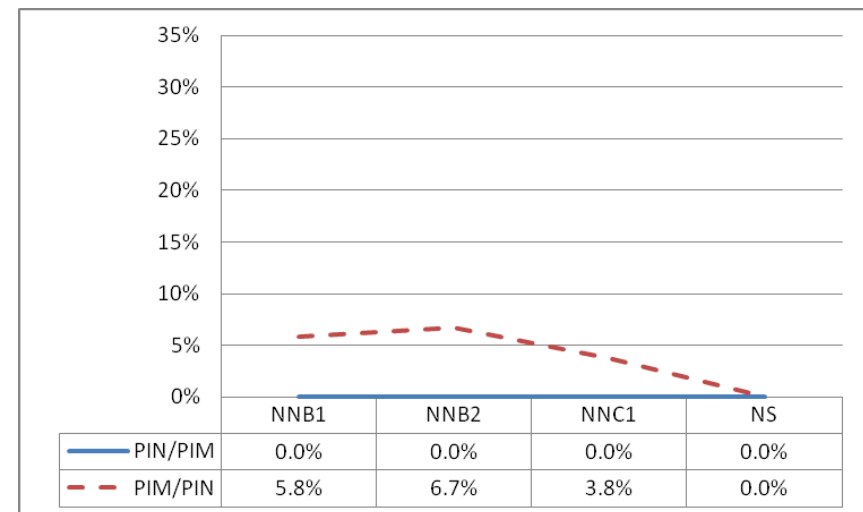


Figura 3. Porcentaje de PIN/PIM y PIM/PIN en logros (N=78)

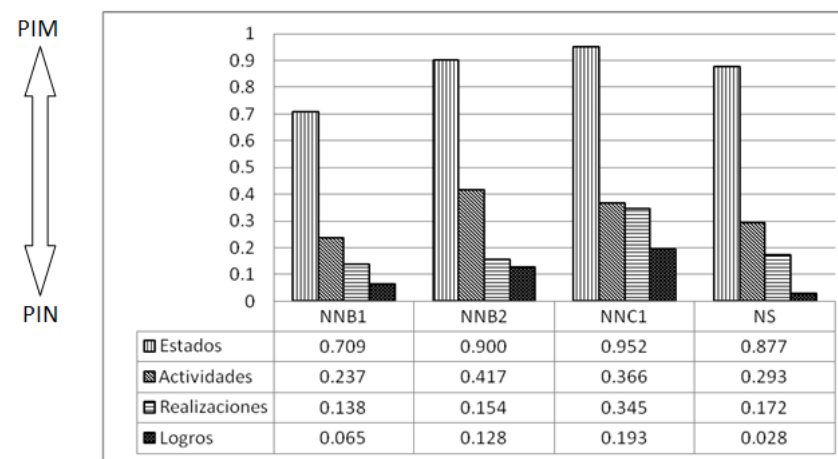


En resumen, los patrones observados en los aprendices chinos de español de nuestra prueba cerrada (prueba de *cloze*) no coinciden con el patrón de asociaciones prototípicas propuestas por la LAH. Aunque en el caso de predicados télicos (realizaciones y logros), nuestros aprendices muestran preferencia por usar PIN, sin embargo, esta misma tendencia también se observa en el caso de predicados atélicos (actividades) en NNB1. Los patrones observados en este trabajo en la prueba cerrada tienden a apoyar el patrón de la DPTH, confirmando que los aprendices de nivel más bajo tienden a usar PIN como el tiempo pasado por defecto del español. Sólo en el grupo de nivel más avanzado de este trabajo se observa la tendencia al uso de PIM para verbos atélicos (actividades).

Las pruebas de redacciones semi-guiadas, al ser pruebas abiertas y sin respuestas esperadas son más flexibles, puesto que los sujetos pueden usar con cierta libertad la información esquemática listada en el inicio de cada historia para construir la narración y organizar los planos (*foreground* y *background*). Por ello, el uso de PIN y PIM también varía según las necesidades de cada autor en el discurso narrativo. Por eso, en estas pruebas de redacción, lo que analizamos no es el uso correcto o erróneo de PIN y PIM, sino la tendencia del uso de PIN o PIM en las diferentes clases aspectuales. En el análisis, los ítems que tienen el verbo objeto de estudio en la forma PIN se marcan como 0 y los que tienen el verbo conjugado en PIM están marcados como 1. Este método (tomado de Salaberry 2011) permite ver de una manera directa la tendencia del uso de PIN y PIM para los verbos de las diferentes clases aspectuales porque, si el valor promedio de los ítems de una cierta clase aspectual se acerca a 0, entonces, indica la tendencia al uso de PIN. En cambio, si este valor se acerca a 1, entonces la tendencia es a usar PIM. Estos valores promedio de cada

clase aspectual separadas por niveles de competencia (grupos de estudio) están reflejados en la Figura 4.

Figura 4. valores promedios por clases aspectuales separados por grupos de niveles (N=18)

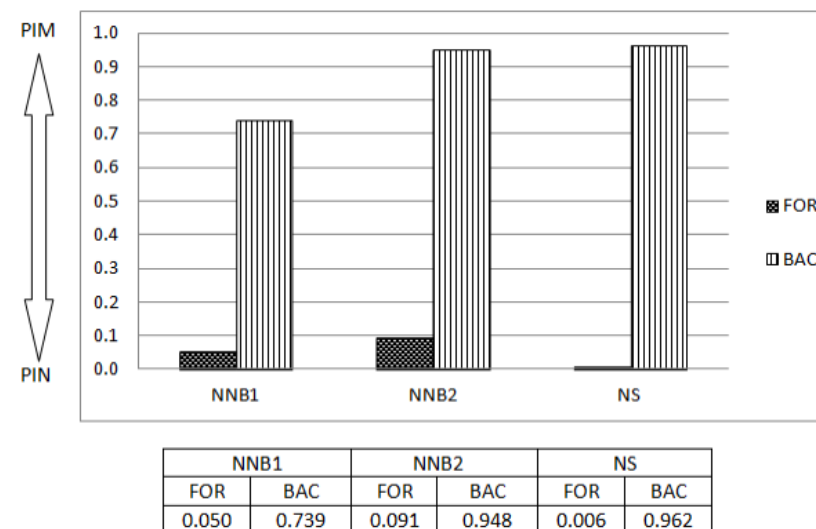


Según la Figura 4, el patrón común que se observa en todos los grupos es que el valor de los estados es el más alto entre todas las clases aspectuales, seguido por actividades y realizaciones; y el valor de los logros es el más bajo. Esto significa que las asociaciones de PIM-estados y PIN-logros son asociaciones prioritarias para todos los grupos. Si comparamos estos valores por grupos, se observa que los valores de todas las clases verbales en NNB1 (0.709 para estados, 0.237 para actividades, 0.138 para realizaciones y 0.065 para logros) son más bajos en comparación con los valores correspondientes en NNB2, NNC1 y NS. De hecho, en comparación con los grupos de nivel más avanzado, el grupo de nivel bajo de este estudio muestran preferencia a usar más PIN.

El otro patrón que se puede observar en la Figura 4 es que la diferencia entre estados y actividades es la más notable en todos los grupos, lo que revela que la dinamicidad (verbos dinámicos *vs.* verbos de estado) resulta más sobresaliente entre todas las propiedades verbales. En cuanto a los verbos dinámicos (actividades, realizaciones y logros), sus valores se reducen gradualmente en NNB1. Sin embargo, en NNB2, la diferencia entre actividades y realizaciones es la más notable (verbos atélicos *vs.* verbos télicos); y en NNC1, la diferencia más notable se encuentra entre realizaciones y logros (verbos durativos *vs.* verbos puntuales).

En resumen, los resultados de nuestras pruebas de redacción semi-guiada (prueba abierta) revelan que, primero, las asociaciones prototípicas de PIM-estados y PIN-logros predichas por la LAH se observan en todos los grupos. Sin embargo, cuando se observa los datos de una perspectiva longitudinal por grupos, nuestros resultados no apoyan el patrón de desarrollo predicho por la LAH, sino que tiende a apoyar el patrón de la DPTH, porque el PIN, que en nuestro estudio no aparece como aspecto por defecto para todos los casos del tiempo pasado en aprendices de nivel bajo, se observa en sujetos en NNB1, quienes superan a los de nivel más avanzado en el uso de PIN para verbos en todas las clases aspectuales. Además, nuestros resultados de esta prueba abierta muestran un patrón relativo al orden de adquisición de los aprendices chinos a la hora de detectar las propiedades verbales: el contraste entre dinámico y estado se detecta desde nivel más inicial, seguido por el contraste entre télico y atélico y por último, el contraste entre durativo y puntual.

Figura 5. Valores promedio por planos discursivos (*foregroundy background*) separados por grupos de niveles (N=18)



Por último, los aprendices chinos también muestran un patrón del uso de PIN y PIM dirigido por los planos discursivos como predice la Hipótesis de Discurso (DH). Es decir, en el plano foco (*foreground*), ellos tienen la preferencia a usar PIN y en el plano fondo, ellos tienen la preferencia a usar PIM.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la prueba cerrada (prueba de *cloze*), a través de un análisis de diferentes tipos de respuestas erróneas (PIN/PIM y PIM/PIN), se observa que los aprendices de nivel de competencia más bajo

prefieren usar PIN tanto para verbos télicos como verbos atélicos. Es decir, nuestros resultados apoyan el patrón de la DPTH, que predice que los aprendices de nivel de competencia más bajo prefieren usar PIN como aspecto por defecto para el tiempo pasado de español. Este resultado coincide con Bonilla (2013) y lo que predice para las pruebas cerradas.

Sin embargo, en las pruebas abiertas (pruebas de redacciones semi-guiadas), aunque las asociaciones prototípicas predichas por la LAH, PIM-estados y PIN-logros, se observan en todos los grupos, el análisis longitudinal revela otra vez que favorece al patrón de la DPTH, porque los sujetos de NNB1 usan más PIN para verbos de todas las clases aspectuales que los sujetos de grupos de nivel más avanzado. Este resultado es contrario al propuesto por Bonilla (2013). Según esta autora, los datos obtenidos de pruebas abiertas tienden a apoyar el patrón de desarrollo de la LAH. Además, los dos tipos de pruebas aplicados en nuestro trabajo son narraciones personales. Según Bonilla (2013), los datos de este tipo de pruebas deberían mostrar el patrón de uso de PIN y PIM favorable al patrón de desarrollo de la LAH. Sin embargo, en nuestro trabajo con sujetos sinohablantes este patrón de la LAH no está apoyado ni por datos de la prueba cerrada ni por datos de la abierta de narración personal.

Bonilla (2013) postula diferencias en las pruebas según si estas consisten en contar una secuencia de eventos o en contar una experiencia personal (narración impersonal *vs.* narración personal) o si el objetivo de la prueba es examinar la conjugación de verbos en una forma apropiada o elicitación de una producción libre construyendo los planos discursivos apropiados de la narración (prueba cerrada *vs.* prueba abierta). Según los resultados de este trabajo, proponemos que, además de estos factores mencionados en Bonilla (2013),

nuestros aprendices chinos de español como L2 tardan mucho tiempo en percibir y adquirir las propiedades que categorizan las clases aspectuales de los verbos así como las diferencias entre cuáles son determinantes en la L2 (el contraste télico / atélico) y cuáles en la L1 (dinamicidad / no dinamicidad) y su relación. Es posible que los aprendices de L2 de nivel más bajo de competencia en la L2 no puedan percibir ni analizar suficientemente las diferentes propiedades verbales. Esto queda avalado por nuestros resultados, puesto que ambos tipos de pruebas muestran evidencia más fuerte en favor del patrón de la DPTH. Es decir, los aprendices chinos de menor nivel de competencia tienden a usar el PIN como el aspecto por defecto para el pasado para todas las clases aspectuales, porque todavía no son capaces de distinguir las diferencias entre las propiedades de los verbos y combinar, a su vez, la morfología de PIN y PIM.

El comportamiento lingüístico de los aprendices de nivel más avanzado de este trabajo también apoya nuestra propuesta. En la prueba de *cloze*, NNC1 muestra una preferencia por asociar verbos atélicos (actividades) con PIM, pero esta tendencia no se observa en NNB1 y NNB2 en esta prueba. Es decir, en la prueba de *cloze*, con el desarrollo de la competencia lingüística de español, los aprendices chinos van analizando y adquiriendo la propiedad de atelicidad que caracteriza a las actividades y, al final, en NNC1, no solo combinan esta propiedad +/-atélica con las actividades sino que ya muestran la tendencia a asociar PIM con actividades. Lo mismo ocurre en la prueba abierta (redacciones semi-guiadas) para los estados. Entre los grupos de aprendices chinos, cuanto más competencia de español tienen, más fuerte es la tendencia a asociar PIM con estados.

Por último, los patrones de las redacciones semi-guiadas revelan que la adquisición de las propiedades verbales sigue un cierto orden: dinamicidad, telicidad y duratividad. El contraste dinámico / estado es la propiedad más sobresaliente para los aprendices de L2. Por eso prefieren las asociaciones de PIM-predicados estados y PIN-predicados dinámicos desde el nivel más bajo. Las otras dos propiedades verbales, telicidad y duratividad, sufren un proceso de análisis lento, por lo que tarda en emerger su función de guía del uso de PIN y PIM. Este descubrimiento coincide con lo postulado por Domínguez *et al.* (2012), quienes proponen que PIM-estados es una asociación preferida por aprendices anglófonos de español tanto en la producción oral como en la prueba de comprensión. Si este orden de adquisición de propiedades verbales en español por aprendices chinos (dinamicidad, telicidad y duratividad) puede implicar un patrón común para todos los aprendices de español, entonces, no es raro que los patrones de uso de PIN/PIM por aprendices de nivel bajo no apoyen la predicción de la LAH, porque si no se han podido comprender y adquirir todas estas propiedades verbales, no se debe esperar que los aprendices tengan la capacidad de seleccionar una forma prototípica entre PIN y PIM para los verbos de cada clase verbal. La única asociación entre las formas de tiempos aspectuales y clases aspectuales que podemos esperar está vinculada con el contraste entre predicados dinámicos/estados (PIM-estados y PIN-dinámicos) porque tanto según Domínguez *et al.* (2012) como según nuestro estudio, este contraste se puede dominar desde nivel más bajo de competencia en la L2.

En cuanto a los estudios sobre la adquisición del aspecto de español como L2 que descubren un patrón de uso que apoya la predicción de la LAH en aprendices de nivel bajo (Ramsay 1990, Camps 2002, 2005, entre otros), nuestra explicación tentativa es que los aprendices

incluidos en el mismo grupo de nivel en el experimento pueden tener diferentes capacidades en la comprensión de la semántica léxica (como las propiedades verbales en este caso). Normalmente, los sujetos de los estudios empíricos se agrupan mediante una prueba de nivel, que se tiene en cuenta a la hora de evaluar la capacidad global en la lengua meta. La capacidad de la comprensión de la semántica léxica puede variar por la distancia entre la lengua materna y la lengua meta, el método didáctico adoptado en clase o la organización didáctica en el libro, etcétera. Por lo tanto, los sujetos de un grupo de nivel similar estudiados en trabajos empíricos pueden presentar una diferencia considerable de capacidad en la comprensión de la semántica léxica de la lengua meta, lo cual se refleja en su patrón de uso de PIN y PIM en el caso de los aprendices de español.

7. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

La adquisición del aspecto perfectivo e imperfectivo en español es un mecanismo más complicado que percibir y adquirir la semántica léxica (propiedad del predicado verbal) y establecer las asociaciones prototípicas entre los tiempos aspectuales y las clases aspectuales léxicas. Según pone de manifiesto nuestro trabajo, aunque los aprendices del grupo NNC1 han podido distinguir los tres pares de contrastes implicados en la semántica léxica (dinámico *vs.* estativo, télico *vs.* atélico y durativo *vs.* puntual) y han presentado un patrón coincidente con la predicción de la LAH, este patrón predicho por la LAH tampoco constituye un patrón de uso propio de hablantes nativos. De hecho, la selección y el uso de PIN y PIM nativo, además de estar asociada a las propiedades verbales en el nivel léxico-semántico (como vimos en las pruebas cerradas y semi-guiadas), también está regida por los planos discursivos en la narración, como

la articulación en información de foco (*foreground*) o fondo (*background*), así como por los factores pragmáticos de contexto (como vimos en las pruebas semi-guiadas y basadas en viñetas). Por lo tanto, en la adquisición del aspecto del español como L2, la enseñanza y práctica en clase de la semántica léxica (en tareas preparatorias o sin una secuencia completa que resulte significativa) puede ser necesaria, pero no es suficiente para ofrecer un panorama completo sobre el uso de PIN y PIM para los aprendices. Sugerimos que, en la medida de lo posible, se trabaje cómo elegir significativamente entre el uso de PIN y PIM contando con un contexto amplio en vez de conformarse con una frase individual, descontextualizada o que maximiza la semántica léxica pero sin información sobre el plano discursivo (o bien con una información ambigua o ausente). Es el contexto (y el significado global) lo que ayuda a descubrir el valor de las partes. La adquisición del aspecto en español, por tanto, no debe ser un proceso para fortalecer solo unas ciertas asociaciones prototípicas entre tiempos aspectuales y clases aspectuales verbales basadas en las dos hipótesis tradicionales (LAH y DPTH), porque tanto el patrón de LAH como el de DPTH se propusieron inicialmente no para describir el comportamiento lingüístico de los aprendices de L2, sino el de hablantes nativos. En cambio, una vez observado el comportamiento de los aprendices, lo que proponemos es que se priorice el trabajo de comprensión de la semántica transmitida por los tiempos aspectuales de PIN y PIM y el trabajo de aprender a seleccionar una forma apropiada según la necesidad del contexto (articulación en planos, relación con el contexto previo); porque solo así se favorecerá un uso de PIN y PIM como el de los hablantes nativos.

En cuanto a la comprensión cabal de la semántica léxica y de las propiedades verbales como instrumento de aprendizaje, es necesaria

para la selección y uso correcto de PIN y PIM en español. En concreto, en la enseñanza del español a los aprendices chinos, el profesor se encuentra con frecuencia el problema de cómo traducir una palabra del español a una expresión apropiada de chino para que los aprendices puedan entender el sentido de esta palabra. Como el chino y el español son dos idiomas de tipología alejada, en algunos casos no es nada fácil encontrar una traducción precisa entre estas dos lenguas. Por ejemplo, en chino el verbo 玩 (*wan*) se puede interpretar como *salir (con alguien)*, *divertirse* o *jugar (con alguien)* en español. Como las acciones de estas tres expresiones en español pueden ser durativas, los aprendices chinos podrían usar una forma no nativa como *salla con alguien*. Lo mismo ocurre con el verbo chino 睡觉 (*shuijiao*), que normalmente se usa para expresar la acción de *acostarse* o *dormir* en español. Sin embargo, en español la acción de acostarse es puntual y la de dormir es durativa. Si traducimos estas dos acciones con el mismo verbo de 睡觉 (*shuijiao*) en chino, a los aprendices les resulta difícil distinguir entre acostarse y dormir basándose en las diferencias de las propiedades verbales. A partir de estos ejemplos, nuestra primera sugerencia a los profesores de ELE, sobre todo, a los profesores chinos de español, es que intenten explicar el vocabulario nuevo usando el español, en vez de recurrir a una traducción del chino, en el caso en que la competencia de los aprendices sea suficiente para entender las explicaciones. De esta manera, se pueden evitar algunos malentendidos inducidos por una traducción no precisa proporcionada en la propia aula (o a veces, también por el diccionario). Así se puede ayudar a los aprendices a que tengan un concepto más claro y más cercano al de los nativos sobre el vocabulario. En este sentido, incluso, también sugerimos que cuando sea posible, expliquen las palabras nuevas (verbos en el caso de este estudio) a los aprendices por medio de imágenes o dibujos animados (como hicimos en Sun, Díaz y Taulé 2019d, con las viñetas

de Quino). De esta manera, los aprendices pueden establecer una vinculación entre la dinamicidad o no dinamicidad de la lengua objeto e imagen, que tienen una interpretación universal, en vez de entre la lengua objeto y la L1. También pueden acceder a algo tan útil, aunque abstracto y difícil de explicar como la semántica aspectual, sin recurrir a tecnicismos innecesarios (como los usados en este artículo para profesores).

Teniendo en cuenta las distintas propiedades verbales (dinámico/estado, télico / atélico y durativo/puntual), y continuando con la diferencia entre el sistema del español y del chino, hay que enfatizar que los verbos del español que cuentan con cualesquiera de las propiedades verbales mencionadas, pueden asociarse tanto con PIN como con PIM (como mostramos en los ejemplos de 3 a 6), excepto que exista alguna restricción en el nivel discursivo-pragmático (coerción, ejemplo 7).

(3a) Ayer ESTUVE EN CASA toda la tarde.

(3b) Ayer ESTABA EN CASA cuando escuché un ruido de fuera.

(4a) ECHAMOS AGUA al ver que ocurrió un incendio.

(4b) Sonó el teléfono cuando VEÍA LA TELE.

(5a) FUI AL PARQUE a dar un paseo.

(5b) Veía la tele mientras TOMABA UN VASO DE LECHE.

(6a) De repente, OÍ UN GRITO.

(6b) Cuando LLEGABA A LA ESCUELA, oía el timbre de inicio de clases.

⁵ En chino mandarín, la información aspectual del nivel gramático se transfiere, en vez de por las inflexiones verbales como en español, por los marcadores aspectuales, que son partículas que se asocian con verbos (delante o después de

(7a) *Él FUE de Barcelona.

(7b) Él ERA de Barcelona.

Los predicados de las frases de (3), (4), (5) y (6) corresponden, respectivamente, a estados (estado, atélico y durativo), actividades (dinámico, atélico y durativo), realizaciones (dinámico, télico y durativo) y logros (dinámico, télico y puntual). Los ejemplos de (a) y (b) muestran que todos estos predicados pueden asociarse tanto con PIN como con PIM en el español. La excepción es cuando existe restricción sobre el uso de tiempos aspectuales en el nivel de discurso-pragmático (véase ejemplo 7a).

El sistema aspectual del chino mandarín, a su vez, tiene también una limitación en las asociaciones entre clases aspectuales y tiempos aspectuales. En chino mandarín, normalmente el marcador⁵ perfectivo *-le* no ocurre con verbos de estado. De hecho, los aprendices chinos pueden sobre usar el PIM en español para verbos de estado y no usar el PIN en este caso. Asimismo, en chino, los marcadores imperfectivos (*-zhe* y *zai-*) no pueden ocurrir con los verbos logros (como *llegar*, *salir*, entre otros). Sin embargo, la asociación de PIM con verbos puntuales es gramatical en español. Para los profesores de ELE es importante que enfatizen el uso y sentido de estas dos asociaciones (PIN-verbos de estado y PIM-verbos puntuales) que no existen en chino. Además, como en China los alumnos empiezan a aprender el inglés desde la escuela primaria, el patrón del aspecto perfectivo e imperfectivo del inglés también puede transferirse como modelo al uso del español por parte de los

verbos) para indicar la información aspectual (perfectivo, experiencial, durativo, progresivo, etc.)

aprendices chinos. Por ejemplo, pueden considerar que el uso de PIN en español es igual que el del pasado simple en inglés. Por lo tanto, esto causa el sobreuso de PIN del español mientras no sepan en qué casos se usa, en su lugar, el PIM. Los profesores pueden hacer una comparación del significado perfectivo e imperfectivo entre el inglés y el español para que los aprendices tengan un panorama de los sistemas aspectuales entre estos dos idiomas, antes de abordar las comparaciones con el tercero.

No obstante, comprender las propiedades verbales como nativos de la L1 no es suficiente para poder seleccionar y usar el PIN y PIM como los nativos de la L2. En español, además de las propiedades verbales, no solo los factores del nivel sintáctico guían la selección y uso de PIN y PIM, sino también los del nivel discursivo o pragmático. Punto de vista y foco, en el relato, tienen un peso importante. Por ejemplo:

(8) Mi primer día de clase LLEGUÉ (foco, primera persona) cinco minutos tarde.

(9) Mi primer día de clase LLEGUÉ (foco, primera persona) cuando la profesora PREGUNTABA (no foco, tercera persona) los nombres.

(10) La profesora me PREGUNTABA (no foco, tercera persona) siempre a mí. Yo me PUSE (foco, primera persona) nervioso.

Por todo ello, creemos que en la enseñanza del español, explicar la función de PIN y PIM en un contexto y mediante distintos tipos de tareas en el aula, recogiendo y evaluando también mediante distintos tipos de pruebas, es importante para que los aprendices puedan adquirir -y utilizar como desencadenante- sus funciones discursivas

en la comunicación como parte de su competencia, y recibir *feedback* adecuado para actuar sobre ella.

REFERENCIAS

Bonilla, C. L., 2013: "Tense or Aspect?: A Review of Initial Past Tense Marking and Task Conditions for Beginning Classroom Learners of Spanish". *Hispania*, 96(4), 624-639.

Camps, J., 2002: "Aspectual Distinctions in Spanish as a Foreign Language: The Early stages of Oral Production", *International Review of Applied Linguistics* 40: 179-210.

Camps, J., 2005: "The Emergence of the Imperfect in Spanish as a Foreign Language: The Association between Imperfective Morphology and State Verbs", *International Review of Applied Linguistics* 43: 163-92.

Comajoan, L., 2005: "The acquisition of perfective and imperfective morphology and the marking of discourse grounding in Catalan", in Ayoun, D. & Salaberry, M. R. (eds.), *Tense and Aspect in Romance Languages: Theoretical and applied perspectives*, (pp. 35-78). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Comajoan, L. & Pérez Saldanya, M., 2018: *Los tiempos verbales del español*. Barcelona: Octaedro.

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

De Miguel, E., 1990: *El aspecto verbal en una gramática generativa del español*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.

De Miguel, E., 1999: "El aspecto léxico". En Bosque, I. & Demonte, V. (ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2977-3060). Madrid: Espasa Calpe.

Díaz, L., 1993: "La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlingua", in Adamantova, V., Sbrocchi, L. & Williamson, R. (eds.), *L2 and Beyond: Teaching and Learning Modern Languages* (pp. 572-577), Ottawa: Legas.

Díaz, L.; Bekiou, K. & Bel, A., 2008: "Interpretable and uninterpretable features in the acquisition of Spanish past tenses", in J. Muñoz Licerias, H. Zobl, & H. Goodluck (eds.), *The role of formal features in second language acquisition*, (pp. 484-512). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Díaz, L.; Bel, A.; Ruggia, A.; Bekiou, K. & Rosado, E., 2003: "Morphosyntactic interfaces in Spanish L2 Acquisition: the case of Aspectual Differences between Indefinido and Imperfecto", in Juana Muñoz Licerias *et al.* (eds). *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)*, (pp. 76-84), Somerville: Cascadilla Press.

Domínguez, L.; Tracy-Ventura, N.; Arche, M.J.; Mitchell, R. & Myles, F., 2012: "The role of dynamic contrasts in the L2 acquisition of Spanish past tense morphology". *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 558-577.

<https://doi.org/10.1017/S1366728912000363>

Equipo Pragma, 1985: *Esto funciona (A)*, Madrid: Edelsa

Equipo Pragma, 1986: *Esto funciona (B)*, Madrid: Edelsa

González González, P. & Verkuyl, H., 2017: "A binary approach to Spanish tense and aspect: on the tense battle about the past". *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*6(1): 97-138.

González Hermoso, A., & Dueñas, C.R., 2004: *Eco: Curso Modular de Español Lengua Extranjera B1 Nivel 2*. Madrid: Edelsa

Güell, L., 2008: "El reconocimiento de la naturaleza composición al del aspecto en la adquisición del español como lengua extranjera". En Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde & Ramón González Ruiz (eds.) *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (pp. 271-283), Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Hasbún, L., 1995: *The Role of Lexical Aspect in the Acquisition of Tense / Aspect System in L2 Spanish*. Tesis doctoral. Indiana University.

Klein, W., 1994: *Time in language*. London: Routledge Psychology Press.

Lunn, P. & DeCesaris, J., 1992: *Investigación en gramática*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Matte Bon, F., 1992: *Gramática comunicativa del español. 1. De la lengua a la idea*. Madrid: Difusión.

Miquel, L., & Sans, N., 1992: "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua". *Cable*, 9, 15-22.

Montrul, S., & Slabakova, R., 2002: "The L2 acquisition of morphosyntactic and semantic properties of the aspectual tenses preterite and imperfect", in A.T. Perez-Leroux & J. Muñoz Licerias (eds.): *The Acquisition of Spanish Morphosyntax*, Vol. (1), (pp:115-151). Kluwer Academic Publishers.

Mourelatos, A.P., 1981: "Events, processes and states", in P.J. Tedeschi y A. Zaenen (eds.): *Syntax and semantics*, (pp. 191-212). Nueva York: Academic Press.

Ramsay, V., 1990: *Developmental stages in the acquisition of the perfective and the imperfective aspects by classroom L2 learners of Spanish*. Unpublished PhD dissertation, University of Oregon.

Reichenbach, H., 1947: "The tenses of verbs" in Meister, J.C. & Schernus, W. (eds.): *Time: From Concept to Narrative Construct: a Reader*, (pp. 1-12). Berlin: Walter de Gruyter.

Rojo, G. (1988): "Temporalidad y aspecto en el verbo español". *Lingüística Española Actual*, 10(2), 195-216.

Salaberry, M.R., 1999: "The Development of Past Tense Verbal Morphology in Classroom L2 Spanish". *Applied Linguistics*, 20(2), 151-178.

Salaberry, M.R., 2002: "Tense and aspect in the selection of Spanish past tense verbal morphology", in M.R. Salaberry & Y. Shirai (eds.):

The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology (pp. 397-416). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Salaberry, M.R., 2003: "Tense Aspect in Verbal Morphology", *Hispania* 86.3: 559-73.

Salaberry, M.R., 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.

Sánchez Quintana, N., 2005: *Estudio de la variabilidad sistemática intrasubjetiva en la producción del discurso narrativo*, Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Sánchez, A., & Simón, T., 1989: *Examen clasificatorio: español para extranjeros*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Shirai, Y., 2004: "A multiple-factor account for the form-meaning connections in the acquisition of tense-aspect morphology", in J. Williams, B. VanPatten, S. Rott & M. Overstreet (eds.), *Form-meaning connections in second language acquisition*, (pp. 91-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Smith, C., 1991: *The Parameter of Aspect (1st ed.)*. Dordrecht: Kluwer.

Smith, C., 1997: *The Parameter of Aspect (2nd ed.)*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Sun, Y. 2019: *Estudio sobre la adquisición de los tiempos aspectuales simples del pasado en español por aprendices chinos a partir de distintas perspectivas lingüísticas*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.

Sun, Y.; Díaz, L. & Taulé, M., 2018: "A writing based study of the acquisition of aspect in Spanish by Mandarin Chinese learners", in Díaz, F.J. & Moreno, M.A. (eds.) *Languages at the Crossroads: Training, Accreditation and Context of Use* (pp. 51-62). Universidad de Jaén.

Sun, Y.; Díaz, L. & Taulé, M., 2019a: "The development of dynamicity in the acquisition of Spanish by Chinese learners", *International Journal of Applied Linguistics* 170(1): 80-111.

Sun, Y.; Díaz, L. & Taulé, M., 2019b (en prensa): "A comparative study of the acquisition of Spanish aspectual past tenses by Mandarin Chinese learners using guided and semi-guided written productions." In *Language and Communication: Strategies and analyses in multilingual and international contexts*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Sun, Y.; Díaz, L. & Taulé, M., 2019c (en prensa): "A story-writing based study on the acquisition of aspect in Spanish by Mandarin Chinese learners." *Revista Española de Lingüística Aplicada / Spanish Journal of Applied Linguistics*, John Benjamins Publishing.

Sun, Y.; Díaz, L.; Taulé, M.; Xu, M.; Yao, N. & Qiu, X., 2019d (en revisión): "The effect of lexical aspect and discursive grounding in the acquisition of Spanish past tense aspect by Mandarin Chinese

speakers: replicating the approach used in Salaberry (2011)". *Probus*. Berlin: De Gruyter.

Vendler, Z., 1967: *Linguistics in philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.

Verkuyl, H.J., 1996: *A theory of aspectuality: The interaction between temporal and atemporal structure* (Vol. 64). New York: Cambridge University Press.

FECHA DE ENVÍO: 3 DE FEBRERO DE 2019

FECHA DE ACEPTACIÓN: 20 DE MARZO DE 2019

ANEXO 1. Prueba de cloze

DE OBRAS

Estaba aburrida y decidí entrar a visitar una casa en construcción. Vi que el carpintero CORTAR _____ madera para una ventana mientras el fontanero ARREGLAR _____ las tuberías y el pintor MEZCLAR _____ colores para pintar la pared. Al mismo tiempo, el electricista INSTALAR _____ el microondas en la cocina. IR (yo) _____ a la sala y VER (yo) _____ cómo el ayudante del electricista DIBUJAR _____ una línea para indicar dónde iba la lámpara. Una vez dibujada, COLGAR (él) _____ la lámpara del techo y, cuando BAJAR (él) _____ por la escalera, TROPEZAR (él) _____ y TORCERSE (él) _____ el pie. El pobre hombre DAR _____ mucha lástima. Inmediatamente, lo LLEVAR (yo, a él) _____ al hospital. Allí, los médicos le HACER _____ una radiografía y (los médicos) le DIAGNOSTICAR _____ fractura del dedo gordo del pie.

ANEXO 2. Estímulos de redacciones semi-guiadas

TEMA 1:

(en español) EN CASA...

(yo) ESTAR en casa toda la tarde.

Mientras (yo) VER la tele, TOMAR un vaso de leche.

De repente, SONAR el teléfono

SER el portero

ESTAR absolutamente histérico

(yo) DECIDIR llamar a los bomberos

(nosotros) OÍR las sirenas

(nosotros) ECHAR agua

Al final, los bomberos SOFOCAR el incendio

Todo QUEDAR en un susto

EL MARTES PASADO...

(en chino) 在家的一天

我一整天在家
当我看电视的时候，喝一杯牛奶
突然，电话响
是门卫
他很抓狂
我决定叫消防员
我们听到警笛
我们扑水
最后消防员扑灭火
所有人都惊恐
上个星期二

TEMA 2:

(en español) EN EL PARQUE

HACER SOL...

(yo) ESTAR aburrido de estar en casa

(yo) REDACTAR un trabajo para la clase

(yo) IR a dar una vuelta al parque

(yo) VER un billete de mil pesetas

(el billete) ESTAR al lado de un árbol

No HABER nadie alrededor

(yo) QUEDÁRMelo

(yo) VOLVER a casa tranquilamente

(yo) ENCARGAR una pizza por teléfono para invertir las mil pesetas

(yo) COMERSE la pizza

(yo) PONERSE enfermísimo

EL MARTES PASADO...

(en chino) 在公园里

天气好

我在家无聊

我写课后作业

我去公园散步

我看见一千比塞塔面额的纸币

(纸币) 在树边

周围没有人
我拿走纸币
我淡定地回家
我通过电话用一千比塞塔预定披萨
我吃下整个披萨
我生病

上个星期二。。。。

TEMA 3:

(en español) POLICÍAS Y LADRONES

(yo) ACABAR DE tomar un baño por la noche
(yo) OÍR un grito
(alguien) LLAMAR a la puerta estrepitosamente
(yo) COGER mi trofeo de ajedrez, de 7 kilos
(yo) MIRAR POR al agujerito de la puerta
NO HABER nadie
(yo) VOLVER A mirar
(yo) OÍR voces que DISCUTIR en el piso de enfrente
(yo) LLAMAR a la policía
(yo) ESTAR asustado
Cuando la policía VENIR, (la policía) PREGUNTAR por lo ocurrido
(yo) LLAMAR a la puerta de los vecinos
NO HABER nadie
SUBIR la portera y DECIR que allí no VIVIR nadie
La policía DECIDIR arrestarme
Entonces, (yo) DESPERTAR.

EL MARTES PASADO...

(en chino) 警察和小偷
我晚上刚洗完澡
听见一声叫喊
有人用力地敲门
我拿一个七公斤重的国际象棋冠军奖杯

我从猫眼里看
没有人
我听见隔壁公寓里有说话的声音
我叫警察
我害怕
警察来，警察问发生的事情
我敲隔壁公寓的门
没有人
门卫上来，说那里没有住任何人
警察决定逮捕我
突然，我醒

上个星期二