

Estudios comparativos de la comprensión y la producción de los tiempos aspectuales simples del pasado en español por aprendices sinohablantes de ELE

Comparative study of comprehension and production of the Spanish aspectual past tenses by Mandarin Chinese speakers as Foreign Language

Yuliang Sun

Universidad Normal de Nanjing, China

syl870815@gmail.com

Lourdes Díaz Rodríguez

Universidad Pompeu Fabra / CLiC-Universidad de Barcelona

lourdes.diaz@upf.edu

RESUMEN

Este trabajo estudia los niveles de adquisición de los tiempos aspectuales pasados del español por aprendices sinohablantes basados en los datos de comprensión y producción de un corpus. El objetivo de este trabajo de síntesis es evaluar la comprensión y producción del aspecto en español en la interlengua de aprendices sinohablantes observada en distintos niveles de competencia lingüística (de B1 a C1) a través de la puesta en relación entre los datos procedentes de pruebas sobre la comprensión y la producción del aspecto en español como L2. Los resultados muestran que nuestros aprendices solo consiguen comprender incluso en el nivel C1 parte de la información de *input*, aunque buscan compensar este vacío ajustando sus estrategias en la producción, si bien esta estrategia parece más una regla mecánica, en lugar de un patrón interno cercano a la producción de los nativos.

Palabras clave: aspecto en español L2, corpus, aprendices sinohablantes, comprensión, producción

ABSTRACT

This work is a study on the levels of acquisition of the Spanish aspectual past tenses by Mandarin Chinese speakers based on a corpus data, as well as on our previous works on it. The aim of this paper is to synthesize and evaluate the IL competence of Chinese learners concerning Spanish L2 aspect through comprehension and production tasks. Data from Mandarin Chinese L1 learners of different levels of linguistic competence (ranging from B1 to C1) were gathered and analyzed for showing differences across levels and tasks. A difference in the relationship between comprehension and production data was found in the acquisition process of L2 Spanish. Results show that our learners can only grasp part of the input information, but they still seek for more information from new input to fill the gap in

comprehension, whereas they also implement a production strategy according to this new input. Nevertheless, this strategy turns out to be more a mechanical rule rather than an internalized pattern close to native speakers' production.

Keywords: Spanish L2 Aspect, Chinese learners, corpora, comprehension, production.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista psicolingüístico, la comprensión y la producción del lenguaje son procesos que desempeñan papeles importantes en la adquisición de una segunda lengua (L2)¹. Los estudios de Krashen (1985, 1989), Swain (1985), Gass (1988) y Izumi (2003), etc. se han centrado en discutir el proceso de adquisición de una segunda lengua (L2) y la interrelación entre el proceso de comprensión y producción que implica. Por ejemplo, dichos autores discuten si la comprensión es condición necesaria o no para la producción de la L2. Sin embargo, en la mayor parte del tiempo en el aula, los procesos de comprensión y de producción se dan simultáneamente en los aprendices en su proceso del aprendizaje de L2².

En el caso de la adquisición del aspecto del español como L2, tanto en el aula como fuera (Lord, 2010; Shively, 2014; Sun, Díaz y Taulé, 2020), también se ha estudiado cómo procesan los aprendices la información de los tiempos aspectuales de pasado (pretérito indefinido e imperfecto) que se transmite tanto mediante la morfología como mediante la semántica léxica. Trabajos como los de Salaberry (2011), entre otros, abordan la comprensión mediante el análisis de datos procedentes de tareas de elección múltiple. Otros, como los de Domínguez (Domínguez et al. 2012; Sun et al. 2019), usan juicios de gramaticalidad. En cuanto a la producción, trabajos como los de Comajoan (2000, 2005), Salaberry & Ayoun (2005), Slabakova & Montrul (2003), Sun, Díaz y Taulé (2019, 2020), etc. han abordado en L2 el análisis de la producción de morfología del pasado en secuencias narrativas orales o escritas. Pocos, sin embargo, han abordado conjuntamente las diferencias entre producción y comprensión en el mismo tipo de aprendices que nosotros (es decir, sinófonos) y en distintos niveles de competencia.

Asimismo, las lenguas difieren en cómo vehiculan y codifican la información aspectual. En el caso del español, una lengua románica, se vale de mecanismos léxico-semánticos (aspecto léxico, Vendler 1967; Smith 1994; De Miguel 1992, 1999) y morfológicos (flexión, aspecto gramatical, Comrie 1976; Rojo 1990, etc.). El chino mandarín, en cambio, no dispone de morfología para este fin, sino que recurre a marcadores aspectuales que indican duración (*zai-*, *-zhe* y marcador cero), perfectividad (*-le*) (Xiao & McEnery, 2004; Chu, 2006). Estas diferencias debidas a la distancia tipológica entre ambas lenguas, español y chino mandarín, tienen consecuencias distintas en la interlengua (IL) de los aprendices sinófonos y han sido menos abordadas en estudios previos.

En este trabajo, pues, nos ocupamos de la adquisición de los tiempos aspectuales del pasado en español. Las distintas posibilidades de asociación entre el aspecto léxico y el aspecto gramatical exigen a los aprendices comprender el significado léxico

(semántica léxica, semántica aspectual), por un lado, así como la semántica del predicado (completo, lo que se conoce como aspecto composicional, Verkuyl, 1989, 1996), para establecer la información acerca del evento. Una vez procesado este nivel léxico, hay que abordar, por otro lado, el nivel gramatical, esto es, elegir -o interpretar- una forma aspectual o flexión adecuada al contexto y no otra(s). Las dos fases que hemos descrito, por razones de claridad expositiva, no son sucesivas en el tiempo en el proceso de codificación o producción real, sino más bien simultáneas (aunque esta simultaneidad puede variar según el nivel de competencia, especialmente en la IL) (Enríquez, Díaz y Taulé 2015; Díaz y Bekiou, 2006).

Por lo tanto, el estudio de la comprensión y producción del aspecto en distintos tipos de tarea e instrumentos de elicitación de datos de producción oral y escrita en español habrá de permitirnos observar qué relación existe entre la comprensión semántica y la producción de las formas en los distintos contextos por los aprendices.

En este trabajo, como hemos dicho, abordamos la adquisición de los tiempos aspectuales del pasado en español por aprendices sinohablantes. A partir de una revisión de los datos cuasi longitudinales del Corpus *Gushi-ELE* (Sun, 2019)³, analizamos el proceso de adquisición del aspecto en español y apuntamos la relación que existe entre la comprensión de su valor semántico y la producción selectiva, significativa, de la morfología (valor gramatical) a lo largo del proceso de adquisición. Señalamos, además de las diferencias atribuibles al tipo de tareas (de producción, de comprensión o interpretación; o metalingüísticas), las atribuibles al nivel de competencia (desarrollo desde B1 a C1 del MCER). Los datos proceden, siempre, de aprendices sinohablantes de español en contexto de instrucción formal, con distintos niveles de competencia lingüística (de B1 a C1 en algunas tareas, o de nivel B2, en otras).

2. EL ASPECTO DE LOS TIEMPOS SIMPLES DEL PASADO EN ESPAÑOL Y EN CHINO MANDARÍN

En español, el pretérito indefinido (PIN) y pretérito imperfecto (PIM) son dos paradigmas morfológicamente diferenciados que codifican respectivamente el aspecto perfectivo e imperfectivo del modo indicativo en español (Rojo, 1990). En el ejemplo (1), el verbo "jugó (PIN)" transmite la información de un evento completo que tiene punto final. Según el contexto, se sabe que evento "jugó al baloncesto" terminó en el último momento de aquella "hora" de "ayer". En cambio, en el ejemplo (2), el verbo "jugaba" (PIM) expresa un evento que no tiene punto final explícito o del que no se sabe si ha acabado o no, porque según el contexto, el evento "jugaba al baloncesto" tiene una interpretación habitual en el pasado de cuyo término no se informa.

(1a) Ayer Juan jugó al baloncesto una hora.

(2a) Antes Juan jugaba al baloncesto.

En chino, los dos enunciados anteriores serían, respectivamente (1b) y (2b). Como se menciona en el apartado anterior, en chino mandarín observamos que, por un lado, el anclaje al marco temporal "ayer" se realiza mediante el marcador perfectivo *-le*, y el anclaje al marco temporal "antes", mediante el marcador cero, uno de los marcadores imperfectivos que marca evento repetitivo o habitual. Por otro

lado, el procedimiento para indicar la limitación temporal del evento “jugar” se realiza mediante un mecanismo léxico. Por ejemplo, en (1b), “yixiaoshi (una hora)” delimita la duración del evento “jugar al baloncesto”. En cambio, en (2b), el adverbio temporal “yiqian (antes)” implica que “jugar al baloncesto” es un evento que tiene lugar en un periodo abierto del tiempo pasado.

(1b) zuotian Huan da-le yixiaoshi lanqiu
 Ayer Juan jugar-/e una hora baloncesto
 Ayer Juan jugó al baloncesto una hora.

(2b) Yiqian Huan da lanqiu
 Antes Juan jugar baloncesto
 Antes Juan jugaba al baloncesto.

En español, aparte del mecanismo gramatical señalado (el adverbio “ayer”, o la expresión temporal “una hora”), la semántica aspectual del verbo también aporta la información relativa a la telicidad. Según Vendler (1967), los verbos se pueden agrupar en cuatro clases aspectuales atendiendo a sus propiedades internas: estados (no dinámicos, atéticos y durativos), actividades (dinámicos, atéticos y durativos), realizaciones (dinámicos, téticos y durativos) y logros (dinámicos, téticos y no durativos). Esta clasificación ha sido ampliamente aceptada y se ha aplicado a lenguas de tipología distinta, como el español (De Miguel, 1999) y el chino mandarín (Xiao y McEnery, 2004; Chu, 2006).

Partiendo de la clasificación de Vendler (1967), en el caso del español, existen ocho posibilidades de asociaciones entre el aspecto léxico y el aspecto gramatical (véase Tabla 1). La Tabla 1 muestra que, por un lado, algunas combinaciones presentan una afinidad semántica o coincidencia entre aspecto léxico y aspecto gramatical. Se trata de las asociaciones prototípicas, como son las asociaciones de pretérito indefinido (en adelante PIN) con verbos téticos, o las asociaciones de pretérito imperfecto (en adelante PIM) con verbos atéticos. Por otro lado, las asociaciones de PIN con verbos atéticos y las de PIM con téticos son asociaciones no prototípicas. Esto implica una pregunta: en la interlengua de los aprendices de español, ¿el uso de PIN o PIM depende de la semántica aspectual del verbo, o bien los aprendices eligen una de las dos posibilidades de flexión morfológica independientemente de las propiedades verbales? Y en todo caso, ¿lo hacen siempre de una forma y no de otra?

PIN-estados	PIN-actividades	PIN-realizaciones	PIN-logros
PIN-estados	PIM-actividades	PIN-realizaciones	PIN-logros

Tabla 1: posibilidades de asociación entre aspecto léxico y aspecto gramatical

Diversos estudios previos observaron heterogeneidad en el patrón de adquisición y uso del aspecto en la interlengua de los aprendices. Andersen y Shirai (1994, 1996) propusieron la Hipótesis del Aspecto Léxico (HAL). En sus trabajos señalan que la semántica verbal puede guiar la opción y el uso de la morfología aspectual de los aprendices y que, sobre todo los de nivel inicial, prefieren aplicar la morfología cuya interpretación aspectual es coincidente con la semántica aspectual del verbo. Así

pues, en la interlengua de los aprendices, el aspecto perfectivo se asocia prioritariamente con logros, seguido por realizaciones, actividades y estados. El aspecto imperfectivo, en cambio, se asocia con estados, seguido por actividades, realizaciones y logros. Este patrón del uso de la morfología aspectual en la interlengua (en adelante IL) demuestra que los aprendices de L2 son capaces de percibir y reanalizar las diferencias en la semántica verbal (dinamicidad, telicidad y duratividad) de las cuatro clases de Vendler (1967). Asimismo, asocian, conscientemente, la morfología verbal a una clase verbal más afín semánticamente a la forma flexiva, porque esta asociación tiene una interpretación más natural y es la más común en la comunicación diaria. Muchos estudios posteriores, como López-Ortega (2000), Sánchez-Quintana (2005) o Mao (2009) han confirmado este patrón basado en la HAL, aunque también otros indican que algunas propiedades verbales resultan más sobresalientes que otras para los aprendices. Por ejemplo, Domínguez et al. (2012) descubren que las asociaciones entre aspecto perfectivo y verbos dinámicos, por un lado y del aspecto imperfectivo con verbos no dinámicos, por otro, son las preferidas por los aprendices.

Un patrón distinto es el que propone la Hipótesis del Tiempo Pasado por Defecto (HTPD) de Salaberry (2011). En ella se propone que los aprendices de L2 prestan más atención a la morfología del aspecto en su IL, en vez de a la semántica verbal. Salaberry (2011) expone que los aprendices anglófonos de nivel inicial prefieren aplicar la morfología asociada al aspecto perfectivo, el PIN, a todos los verbos, sea cual sea su clase aspectual. En comparación con la semántica verbal, la morfología juega un papel predominante en la opción entre PIN y PIM. Esta hipótesis la confirman, también, los trabajos de Baker & Quesada (2011) y Fistrovic (2016), etc.

En síntesis, los estudios previos muestran dos líneas para estudiar el patrón de la adquisición del aspecto en L2. La primera, la que postula el predominio de la comprensión de la semántica verbal (aspecto léxico): a los aprendices les llaman más atención las propiedades verbales (aspecto léxico del predicado), y prefieren asociar la flexión más afín semánticamente, buscando cierta homogeneidad. La segunda postula la preferencia por la oposición morfológica (PIN o PIM) en la producción, con predominio del aspecto perfectivo, como el más sobresaliente, puesto que así se detecta en su IL.

En este trabajo, antes de evaluar los patrones propuestos, discutiremos en el siguiente apartado cómo funcionan el mecanismo de la comprensión y el de la producción en la adquisición de una L2, así como las relaciones que existen entre estos mecanismos. El apartado contextualizará las opciones metodológicas del corpus *Gushi-ELE* y la tipología de los instrumentos usados para analizar el procesamiento y la producción.

3. LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN EN LA ADQUISICIÓN DE L2

El proceso de la adquisición de una L2 ha sido ampliamente estudiado. La Hipótesis del *Input* (Krashen, 1985, 1989) expone que la manera para adquirir una lengua es a través la dinámica de facilitación o adaptación al receptor que existe entre los interlocutores, que permite hacer del *input* un *input* comprensible, susceptible de convertirse en *intake* en el aprendiz y de pasar a formar parte de su conocimiento lingüístico. Asimismo, el *input* comprendido (o *intake*) es condición imprescindible

para que los aprendices produzcan en la L2. Sin embargo, Swain (1985) postula algo distinto: que el *input* comprensible no es necesario ni es una condición suficiente para la adquisición de L2. Según Swain (1985), lo que necesitan los aprendices de una L2 para mejorar la fluidez y precisión en su IL es el *output* comprensible, porque demuestra que son capaces de "extender" esa IL para satisfacer los objetivos de la comunicación (Swain, 1995: 127).

Antes de discutir los papeles que juegan las dinámicas de *input* y *output* en la adquisición de una L2, hay que exponer cuál es el proceso de la adquisición de L2 que hay tras ellos. Gass (1988) propone un modelo de la adquisición de L2 de cinco etapas o procesos: *input* percibido (*apperceived input*), *input* comprendido (*comprehended input*), *intake*, integración (*integration*) y *output*. Según este modelo, para alcanzar el último estadio, la producción (*output*) de L2, los aprendices tienen que obtener primero *input*, comprenderlo sintácticamente y semánticamente. Luego, tienen que asimilar e integrar la información con su conocimiento lingüístico de la L1 o de la gramática universal, es decir, activar el proceso de *intake* e integración que indicaba Gass (1988) en su modelo.

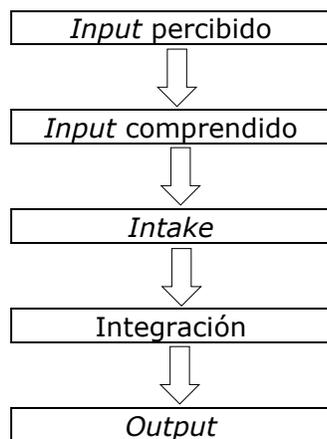


Gráfico 1: el modelo de la adquisición de L2, según Gass (1988: 200)

De hecho, según este modelo, el análisis de los datos de comprensión y producción puede revelar si después de los procesos aplicados a la información del *input* de la L2, los aprendices pueden alcanzar a producir una interlengua gramatical y coincidente con la información del *input* comprensible o si, por el contrario, su IL revela defectos en el transcurso del proceso. Si la respuesta es afirmativa, se puede sostener que existe una relación coincidente entre la forma y la semántica en la adquisición de L2. La comprensión semántica es la condición necesaria para la producción (Ortega 2000). Por el contrario, si la respuesta es negativa, implicaría que, en el transcurso de procesos que median entre el *input* comprensible y el *output*, han intervenido otros factores en el procesamiento lingüístico que han impedido que los aprendices conviertan la información comprendida en el nivel semántico en una producción coincidente con ella en el nivel gramatical.

4. OBJETIVOS Y ALCANCE DEL PROYECTO *GUSHI-ELE* HASTA HOY: PROCESAMIENTO Y PRODUCCIÓN DEL ASPECTO EN LA IL DE APRENDICES SINOHABLANTES DE ELE

4.1 Metodología

A partir de los datos del corpus *Gushi-ELE* (Sun, 2019), en este trabajo se van a analizar dos tipos de datos, de comprensión y de producción, obtenidos de aprendices sinófonos, hablantes de mandarín, de tres niveles (B1, B2 y C1) del Marco Común Europeo de Referencia, (en adelante, MCER).

El corpus *Gushi-ELE* (Sun, 2019) consta de datos de cinco pruebas de elicitación de formas verbales en los pasados aspectuales (PIN, PIM) que van desde pruebas más cerradas (prueba de *cloze*), a semicerradas (pruebas de huecos y de opción múltiple, o producción a partir de guiones en infinitivo) y abiertas (relatar a partir de imágenes). Este corpus cuenta con 78 participantes de tres niveles (B1, B2, C1 del MCER) que provienen de Instituto Jinling de la Universidad Nanjing, de la Escuela Oficial de Idiomas – Drassanes de Barcelona y de un programa de doctorado en lenguas de la Universidad de Granada. Ellos Los sujetos pertenecen a dos contextos de adquisición (instrucción e instrucción más inmersión). Además, *Gushi-ELE* contiene la producción nativa en español L1 de los sujetos de control utilizados (25 nativos de la UPF), así como la producción nativa en chino mandarín, la L1 de los sujetos del experimento (para la prueba redacción semi-guiada). La recogida de datos definitiva se cerró en 2019, aunque la investigación sigue abierta y se están realizando recogidas complementarias e incorporando nuevas pruebas.

Este corpus, por tanto, contiene datos obtenidos mediante ocho tipos de pruebas, de las que siete son escritas (A) y una oral (B). Escritas (A): 1) una prueba de *cloze* que completar con las formas conjugadas adecuadas según el contexto de los verbos en infinitivo que se les proporcionan (15 ítems); 2) tres redacciones semiguías en español a partir de tres guiones (de un total de 43 ítems); 3) tres redacciones semiguías en chino a partir de los mismos tres guiones del español (de un total de 43 ítems); 4) una redacción libre sobre una anécdota personal en español; 5) una prueba de opción múltiple en español basada en una historia en viñetas (40 ítems). 6) una prueba de opción múltiple para rellenar los espacios en blanco en las frases (40 ítems). 7) una prueba de juicios de aceptabilidad (mediante escala de *Likert*) para juzgar la aceptabilidad de frases según la información del fondo proporcionada (31 ítems) (B): 8) dos narraciones orales a partir de una historia en viñetas (2 historias). Como se ve, solo la tarea (8) es oral. Asimismo, para todas se contó con un grupo de control nativo.

En este artículo trabajamos con los datos obtenidos de las pruebas 1), 2), 6), 7) y 8) como objeto de estudio, seleccionadas porque, por su metodología, permiten examinar específicamente y por separado la comprensión o la producción de los aprendices. Entre estas pruebas, las de *cloze* (prueba 1), de opción múltiple (prueba 6) y la de juicios de aceptabilidad (prueba 7) son pruebas de comprensión. Las otras dos pruebas, las redacciones semi-guías en español (prueba 2) y las narraciones orales y escritas a partir de viñetas (prueba 8) son pruebas de producción. En el Anexo hay una breve presentación sobre las instrucciones de estos cinco tipos de pruebas, así como ejemplos de cada una de ellas.

Pruebas de comprensión (véase el anexo para los ejemplos de pruebas):

- En la prueba de *cloze*, se pidió a los participantes que rellenaran 15 huecos en un párrafo, conjugando, según el contexto, los verbos en infinitivo proporcionados al lado de cada hueco.
- En la prueba de opción múltiple, se proporcionó a los participantes en cada estímulo una oración en la que faltaba el verbo objeto de estudio y se ofrecían dos opciones (A y B) para elegir, según el contexto. En todos los estímulos, la opción A es un verbo que aparece en la flexión de pretérito indefinido (PIN), y la opción B es un verbo flexionado en pretérito imperfecto (PIM). Se pidió a los participantes que eligieran la opción más adecuada al contexto.
- En la prueba de juicios de aceptabilidad (medidos mediante una escala de *Likert* de 5 grados), cada estímulo aparece junto con un texto que ofrece la información contextual-discursiva. Después siguen dos oraciones, que resumen el evento o el estado descrito por el texto inicial. Estas dos oraciones tienen la misma estructura gramatical, pero una presenta el verbo en PIN y la otra en PIM. Se pidió a los participantes que contestaran cuantificando sus intuiciones sobre esas oraciones, asignándoles un valor de aceptabilidad que abarcaba 5 grados (de -2 a +2).

Pruebas de producción (véase el Anexo para los ejemplos de pruebas):

- En la prueba de narración escrita, se pidió a los sujetos que escribieran tres historias usando los verbos proporcionados y sus complementos, que aparecían listados al inicio de cada historia, y que constituían la información esquemática para construir esas tres historias. Se les pidió que pusieran los verbos en la forma apropiada (tiempo, aspecto y persona) según el contexto, y que usaran "El martes pasado..." como el arranque de cada texto.
- En las tareas de narración oral, se pidió a los sujetos que contaran dos historias basadas en unas viñetas, empezando con la frase inicial: el "El martes pasado...". Se grabaron los relatos en sus propios móviles y los enviaron por correo electrónico al investigador, junto con un consentimiento firmado de participación y autorización de uso para la investigación.

En estas cinco pruebas, participaron, además de los tres grupos de aprendices sinohablantes de tres niveles diferentes de competencia (B1, B2 y C1) según el MCER, un grupo de hablantes nativos de control (marcado como NS, por *native speakers*). Los números de participantes por grupo (N) están listados en la Tabla 2, separados por tipos de pruebas.

	Tipos de pruebas	B1	B2	C1	NS
Pruebas de comprensión	<i>Cloze</i>	26	26	26	26
	Opción múltiple	/	30	/	10
	Juicios de aceptabilidad	/	30	/	10
Pruebas de producción	Narración escrita	6	6	6	6
	Narración oral	6	6	6	6

Tabla 2: número de participantes en las pruebas

4.2 Hipótesis y metodología

En esta revisión ofrecemos la verificación de dos de las hipótesis previas más importantes⁴ acerca del aspecto en la IL de los aprendices de ELE, tanto en producción como en comprensión. Como hemos dicho, en trabajos previos las hemos analizado con detalle, pero aquí vamos a centrarnos en los siguientes postulados de la HAL y la HPD para validarlos o refutarlos:

Desde la perspectiva de la comprensión de la semántica verbal (aspecto léxico): si a los aprendices les llaman más la atención las propiedades verbales (aspecto léxico del predicado) y prefieren asociar la flexión más afín semánticamente, buscando cierta homogeneidad, los resultados de las pruebas de comprensión respaldarán el patrón de la Hipótesis del Aspecto Léxico⁵.

Desde la perspectiva de la oposición morfológica (PIN o PIM) en la producción, si a los aprendices les llama más la atención la flexión morfológica, se detectará en los resultados de producción huellas (cuantitativamente superioridad de uno u otro) que respalden el patrón de la Hipótesis del Tiempo Pasado por Defecto.

Dado que no todos los sujetos de todos los niveles hicieron todas las pruebas, para las de *cloze*, de redacción escrita y narración oral, usamos sujetos del nivel B1, B2 y C1; mientras que, para las pruebas opción múltiple y juicios de aceptabilidad, usamos solo sujetos del nivel B2.

5. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

En este apartado nos centramos en presentar las similitud y diferencias halladas en el patrón que resulta de los datos obtenidos de las pruebas de comprensión y producción de *Gushi-ELE* (Sun 2019). Para una discusión más detallada de los datos, señalamos en los distintos apartados las referencias a otros análisis sobre el corpus publicado previamente, de los que este es síntesis global.

5.1 Pruebas de comprensión

En la Tabla 3 están los resultados del análisis del uso de la flexión aspectual PIN y PIM de las pruebas de comprensión. Estas cifras están separadas por categorías léxico-aspectuales, esto es, por estados, actividades, realizaciones y logros para cada grupo y nivel. Los aspectos cualitativos se afrontaron en Sun, Díaz y Taulé (2019) (prueba de *cloze*) y Sun et al. (2019) para los detalles del análisis y discusión sobre estos resultados.

Pruebas	N=	estados	actividades	realizaciones	logros
Cloze		Porcentaje de error			
B1	26	/	19%	21%	8%
B2	26	/	10%	17%	7%
C1	26	/	6%	12%	4%
NS	26	/	1%	5%	0%
Opción múltiple		Porcentaje de opción de PIN en contexto perfectivo			
B2	30	46%		89%	
NS	10	71%		86%	

		Porcentaje de opción de PIN en contexto imperfectivo	
B2	30	31%	36%
NS	10	14%	13%
Juicios de aceptabilidad		Valor de oración con PIN en contexto perfecto (-2 a 2)	
B2	30	1.01	1.41
NS	10	1.5	1.48
		Valor de oración con PIM en contexto perfecto (-2 a 2)	
B2	30	0.31	-0.37
NS	10	-0.63	-1.00
		Valor de oración con PIN en contexto imperfectivo (-2 a 2)	
B2	30	0.08	0.66
NS	10	-1.30	-1.31
		Valor de oración con PIM en contexto imperfectivo (-2 a 2)	
B2	30	1.17	0.34
NS	10	1.77	1.68

Tabla 3: Resultados de estados, actividades, realizaciones y logros en pruebas de comprensión

Primero, con la prueba de *cloze*, se evalúa el desarrollo del patrón del uso de PIN y PIM por aprendices sinohablantes de las tres clases verbales dinámicas: actividades, realizaciones y logros. En Sun, Díaz y Taulé (2018), expusimos que, en el caso de actividades y realizaciones, existe diferencia significativa entre el grupo de hablantes nativo (NS) y todos los grupos de aprendices sinohablantes, e incluso entre el grupo de nivel más avanzado de nuestro experimento (C1) y el grupo de nativos (NS). Esto significa que el nivel avanzado (C1) de competencia lingüística no implica una comprensión del aspecto cercana a la de los hablantes nativos. En cambio, en el caso de los logros, con el desarrollo de la competencia lingüística, el patrón del uso de PIN y PIM de nuestros aprendices va acercándose al patrón de los hablantes nativos de forma que, al final, entre el grupo de C1 y el de NS, no existe diferencia significativa en los datos de logros. Probablemente, las propiedades verbales de los logros (dinámicos, télicos y no durativos) resultan homogéneas entre sí porque implican un evento dinámico instantáneo con delimitación. Esta homogeneidad, postulamos, puede facilitar a los aprendices de L2 la comprensión semántica de esta clase verbal. Por lo tanto, los aprendices del grupo de C1 pueden tener ya un comportamiento cercano a hablantes nativos en su patrón de uso de PIN y PIM. En cambio, la heterogeneidad entre las propiedades de la clase aspectual de las actividades (evento dinámico, atélico y durativo) y realizaciones (dinámico, télico y durativo) plantea dificultades en la comprensión a los aprendices de L2 y, por eso, aun cuando alcanzan el nivel C1, hallamos diferencias respecto a las opciones de los hablantes nativos (NS). Además, se observa también en los datos que, en actividades y realizaciones, nuestros aprendices muestran una tendencia al sobreuso de PIN en comparación con el grupo de NS, aunque el PIM sea la respuesta esperada. La causa que postulamos para ello es que, para nuestros aprendices, la dinamicidad es la propiedad más destacada frente a las otras propiedades verbales (telicidad, duración); asimismo, un evento dinámico siempre tiende a ser completo en comparación con un estado. Esto también puede comprobarse en los datos de logros. En este caso, como la homogeneidad de las otras propiedades verbales con la dinamicidad causa menos

dificultades en la interpretación de la semántica de los logros a nuestros aprendices, su patrón de uso de PIN y PIM es cercano al patrón de los hablantes nativos.

En resumen, los resultados de la prueba de *cloze* muestran que nuestros aprendices sinohablantes son más sensibles a las propiedades verbales relacionadas con la dinamicidad, pero les resulta difícil percibir y procesar otras propiedades (telicidad y duratividad) como los hablantes nativos. Esa percepción distinta les obstaculiza adquirir una comprensión global de la semántica de las diferentes clases verbales.

Los datos de la segunda prueba, la de opción múltiple, pueden revelar si nuestros aprendices son capaces de percibir la información aspectual transmitida por la frase y si pueden escoger entre las dos opciones de flexión morfológica, la que exige semánticamente el contexto. Según los resultados presentados y discutidos en Sun et al. (2019), solo en el caso de verbos de evento (verbos dinámicos) que aparecen en el contexto favorable al perfectivo, tanto el grupo de aprendices sinohablantes como el grupo de hablantes nativos prefieren la opción de PIN (89% en el grupo de aprendices sinohablantes y 86% en el grupo de hablantes nativos de control). En este caso no existe diferencia significativa entre estos dos grupos. En cambio, en los casos de verbos de estado en contexto perfectivo, verbos de evento en contexto imperfectivo y con verbos de estado en contexto imperfectivo, los aprendices sinohablantes muestran una tendencia más conservadora y neutra en comparación con el grupo de hablantes nativos. En comparación con los nativos, nuestros aprendices sinohablantes tienen menos respuestas con PIN en contexto perfectivo, pero más respuestas con PIN en contexto imperfectivo. Estos resultados también implican que los aprendices sinohablantes solo pueden procesar parcialmente la relación semántica entre contexto y léxico. La coincidencia entre las propiedades de los verbos de evento y el contexto perfectivo provoca que los aprendices sinohablantes se encuentren con menos dificultades en este caso para elegir la opción de PIN como respuesta. En cambio, cuando los verbos de evento aparecen en contexto imperfectivo, según Sun et al. (2019), la oposición semántica entre el significado del contexto y el del léxico (clase aspectual del predicado y complementos) provoca una diferencia significativa entre las respuestas del grupo de sinohablantes y el de hablantes nativos de control. Además, los resultados para verbos de estado son inesperados, porque los aprendices no muestran tampoco un patrón que concuerde con el sistema aspectual de su L1, chino mandarín (la asociación entre PIM con verbos de estado), incluso cuando este tipo de verbo aparece en contexto de imperfectivo. En el caso de los estados en español, nuestros aprendices son más neutros en la selección entre de PIN y PIM que los hablantes nativos.

En resumen, los datos de la prueba de opción múltiple revelan otra vez que el nivel de la comprensión de la semántica verbal (léxica) varía según las propiedades verbales. Aunque en esta prueba, los participantes ya tienen un nivel de competencia lingüística de nivel B2, muestran una diferencia significativa en comparación con los hablantes nativos en el caso de verbos de evento en el contexto imperfectivo; y también muestran diferencias con los verbos de estado tanto en el contexto perfectivo como en el imperfectivo. Según nuestros datos, solo en el caso de verbos de evento (verbos dinámicos) en contexto perfectivo no existe diferencia significativa entre grupos y la respuesta dominante en ambos grupos (B2 y nativos) es la selección de la opción morfológica PIN.

Esta tendencia también se observa en la prueba de juicios de aceptabilidad de oraciones (medida mediante una escala de *Likert*). En este experimento, para cada estímulo, los sujetos tuvieron que juzgar la aceptabilidad de un par de oraciones (una con PIN y otra con PIM) según la información contextual proporcionada en una pequeña introducción. El grupo de hablantes nativos acepta las oraciones cuando la forma aspectual del verbo de cada enunciado corresponde con la información del contexto (contexto perfectivo-oración con PIN; contexto imperfectivo-oración con PIM) y rechazan las oraciones que contienen el verbo con forma aspectual opuesta a la información del contexto (contexto perfectivo-oración con PIM; contexto imperfectivo-oración con PIN). La tabla 3 muestra que, en el grupo de nativos, estas tendencias son generales, sea cual sea la clase verbal de verbos. Sin embargo, en el caso de verbos de estado, los aprendices sinohablantes dan respuesta de valoración positiva tanto a la oración con PIN como a la oración con PIM en ambas condiciones - en el contexto perfectivo y el contexto imperfectivo. Es decir, no rechazan ni la forma de PIN ni la de PIM en ninguno de los dos contextos.

En cuanto al caso de verbos de evento, nuestros aprendices tampoco rechazan la oración con PIN cuando el contexto es imperfectivo. Solo en el caso de verbos de evento que aparecen en contexto perfectivo, nuestros aprendices se comportan como los hablantes nativos: rechazan el enunciado con la forma PIM y aceptan el enunciado con la forma PIN.

Estas tres pruebas de comprensión revelan que, para nuestros aprendices sinohablantes, el significado transmitido por las distintas propiedades verbales tiene diferentes grados de dificultad para ser percibido y comprendido. La asociación entre verbos dinámicos y contexto perfectivo es más prototípica y su semántica les resulta menos difícil de comprender y procesar mediante el recurso al léxico y al contexto. En cambio, en los otros casos (verbos dinámicos y contexto imperfectivo, verbos de estado y contexto perfectivo, verbos de estado y contexto imperfectivo) se trata de asociaciones menos prototípicas para nuestros aprendices sinohablantes. La razón es que les resulta más difícil concordar la semántica entre lo codificado en el nivel léxico y el contexto.

5.2 Pruebas de producción

En la Tabla 4 presentamos los resultados del análisis del uso de la flexión aspectual a partir de las pruebas de producción de PIN y PIM. Estas cifras contabilizan por separado estados, actividades, realizaciones y logros de cada nivel. Estos resultados se han analizado y discutido en Sun y Díaz (en prensa). En este trabajo, recordamos, se ofrece una breve síntesis de los resultados.

En el análisis estadístico de datos obtenidos de ambas pruebas de producción, marcamos el PIN con el valor 0, y el PIM con el valor 1. De esta manera, mediante el cálculo del valor promedio de cada clase aspectual (aspecto léxico verbal), se puede observar la preferencia entre PIN y PIM detectada en la producción de los aprendices sinohablantes de los diferentes niveles. Si el valor promedio se acerca a 1, entonces, el uso de PIM tiene más peso en esta clase aspectual. Por el contrario, si el valor se acerca a 0, entonces el uso de PIN tiene más peso.

La tendencia global de los datos es que, sea cual sea la clase verbal, los valores promedio van subiendo con el desarrollo de la competencia lingüística de los aprendices desde el grupo B1 al grupo C1, tanto en la prueba de narración oral como

en la de narración escrita. Esta tendencia indica que los aprendices de nivel intermedio-bajo (B1) prefieren usar PIN, porque los valores de este grupo son más bajos en comparación con los de los otros grupos. Conforme se desarrolla la competencia lingüística, los valores en B2 y C1 van subiendo. Esto significa que la frecuencia de uso de PIM va adquiriendo más peso en todas las clases verbales, sobre todo en el caso de actividades y realizaciones en la tarea de narración oral, como se postula en Sun y Díaz (en prensa). En estos dos casos –actividades y realizaciones– existe diferencia significativa entre los grupos de aprendices sinohablantes y el grupo de hablantes nativos. Además, en Sun y Díaz (en prensa), se observa en la prueba de narración escrita el sobreuso de PIM en el grupo de nivel más avanzado (C1), en comparación con el grupo de hablantes nativos. Estos dos autores indican que, probablemente, el aumento del uso de PIM se deba al uso del conocimiento metalingüístico, que es un mecanismo consciente.

pruebas	N. sujetos	estados	actividades	realizaciones	logros
Narración oral					
Valor promedio del uso de PIN y PIM (PIN=0; PIM=1)					
B1	6	0.765	0.295	0.038	0.000
B2	6	0.729	0.317	0.087	0.015
C1	6	0.927	0.432	0.172	0.058
NS	6	0.803	0.500	0.400	0.048
Narración escrita					
Valor promedio del uso de PIN y PIM (PIN=0; PIM=1)					
B1	6	0.709	0.237	0.143	0.065
B2	6	0.900	0.389	0.160	0.110
C1	6	0.921	0.366	0.345	0.204
NS	6	0.815	0.317	0.207	0.085

Tabla 4: Datos de estados, actividades, realizaciones y logros en prueba de producción

En síntesis, mediante estas dos pruebas de producción, se puede observar que existe un proceso de reanálisis y ajuste de la estrategia en el uso de PIN y PIM por los aprendices sinohablantes. Sin embargo, este ajuste se limita al nivel gramatical, porque, con el desarrollo de su competencia lingüística, la estrategia de nuestros aprendices es aumentar simplemente el uso de PIM, en vez de elegir una forma aspectual más adecuada dependiendo de la semántica del contexto.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Basándonos en el modelo de adquisición de la L2 de Gass (1988) (véase Gráfico 1), los datos de este trabajo se han centrado en dos procedimientos del modelo: el del *input* comprendido y el *output*. Los datos de las pruebas de comprensión muestran el alcance del conocimiento de la semántica y de las distintas propiedades verbales de estados, actividades, realizaciones y logros, así como la interpretación temporal-aspectual de las formas morfológicas de PIN y PIM en la interlengua de nuestros aprendices en los distintos niveles (de B1 a C1). Los datos de las pruebas de producción permiten observar las reglas gramaticales y semánticas que rigen el uso

de PIN y PIM en la IL de los aprendices sinohablantes después del procesamiento, esto es, de comprender, asimilar e integrar.

Como se expone en el apartado cinco, las pruebas de comprensión muestran que, solo cuando el PIN se aplica a verbos dinámicos en contexto perfectivo, no existe diferencia significativa entre los aprendices sinohablantes y los hablantes nativos; en este caso, nuestros aprendices tienden a creer que los verbos dinámicos se asocian preferentemente con PIN. Sin embargo, los datos de las pruebas de producción revelan que, con el desarrollo de la competencia lingüística, los aprendices aumentan el volumen de uso de PIM en su producción oral y escrita, en todas las clases verbales. De hecho, se puede ver que este patrón obtenido de las pruebas de producción no coincide con el patrón obtenido de las pruebas de comprensión. Esto pone de manifiesto una divergencia interesante.

Para explicar esta divergencia detectada entre el patrón de comprensión y producción, y recurriendo al modelo de Gass (1988), postulamos que es en el transcurso de los dos pasos o estadios, entre el del *input* comprensible y el *intake* (por un lado) y el de la integración y *output* (por el otro), donde se produce la divergencia. Los procesos ligados a los primeros pasos o etapas de Gass (1988) son donde se asimila y combina la información y los materiales procedentes del *input* con el conocimiento lingüístico de la L1 y la gramática universal. En el caso de los aprendices sinófonos, recordemos, la información aspectual se transmite en su L1 mediante los marcadores aspectuales en el nivel gramatical. Se trata un repertorio constituido por el marcador de perfectivo *-le*, y los marcadores imperfectivos *zai-*, *-zhe* o el marcador cero (sin marcadores). Además, en chino mandarín, los verbos dinámicos pueden asociarse tanto con el aspecto perfectivo como con el imperfectivo, como español. Pero los verbos de estado normalmente solo se asocian con el aspecto imperfectivo. Según los datos de este trabajo, debido a que, en la etapa o paso de procesamiento de *input* recibido a *input* comprendido (Gass 1988), nuestros aprendices solo obtienen una comprensión cercana a la de los nativos para la asociación de PIN con verbos dinámicos en español, por lo que el patrón de comprensión que emerge en su IL no está completo ni se corresponde, tampoco, con el patrón del aspecto en su L1, chino mandarín.

Según Izumi (2003)⁶, al notar que la información del *input* comprendido no coincide con la regla de su L1, los aprendices vuelven a buscar más información del *input*, intentando establecer una nueva regla sobre el sistema aspectual en su interlengua, según su nuevo *input* y su conocimiento de la L1. En este trabajo, sostenemos que es posible que, en proceso de la búsqueda de nuevo *input*, nuestros aprendices se den cuenta de que, en español, tanto la morfología de PIN como la de PIM son compatibles con todas las clases léxico-aspectuales. Asimismo, postulamos que, en el proceso de comprensión, nuestros aprendices parece que solo obtienen del *input* pistas sobre el uso de PIN con verbos dinámicos, por lo que aumentan conscientemente el uso de PIM en su producción de una manera mecánica. Esta tendencia de aumento en el uso de PIM se va intensificando con el desarrollo de su competencia lingüística, porque durante el mismo, los aprendices tienen más oportunidades para acceder a más material lingüístico en su *input*, donde aparecen más casos de usos de PIM. Una vez más, esa mayor frecuencia en el *input* les estimula a usar PIM con más frecuencia. No hay constancia de evidencia negativa, tampoco, que les obligue a replantear su opción. Por consiguiente, como los aprendices no obtienen tampoco una comprensión semántica global del uso de la flexión morfológica

del español cercana a los nativos (que implicaría reestructurar o aplicar la coerción, por ejemplo)⁷, lo que hacen es aumentar el peso de PIM de una manera mecánica, en vez de analizar la semántica léxica y el contexto. Este proceso está representado en el Gráfico 2 a continuación.

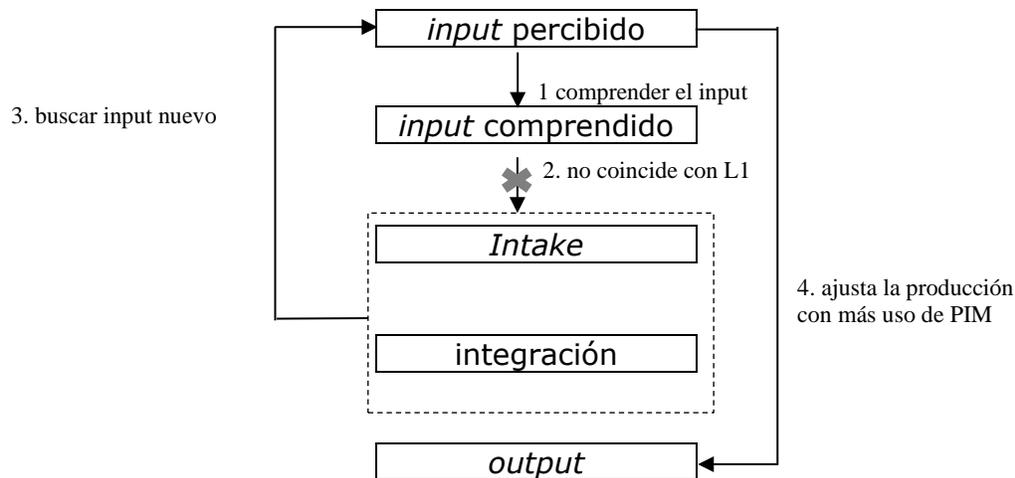


Gráfico 2: el modelo de la adquisición del aspecto en español por aprendices sinohablantes en comprensión y producción

Además, si volvemos a evaluar los dos patrones de la adquisición del aspecto en L2 mencionados en el apartado dos, se puede notar que los resultados de nuestro trabajo apoyan ambos patrones, tanto el patrón de HAL como el de HTPD.

Por un lado, la HAL se centra en la perspectiva de la semántica verbal (léxico-aspectual). Según el patrón propuesto por esta hipótesis, a los aprendices les llaman más la atención las propiedades verbales, por lo que prefieren asociar cierta flexión morfológica al verbo que presenta una propiedad que perciben como homogénea respecto a dicha flexión (morfológica). Este patrón se ve respaldado por los datos de nuestras pruebas de comprensión, por lo menos para los verbos dinámicos, donde nuestros resultados muestran que los aprendices son sensibles a la propiedad (o rasgo) de dinamicidad y prefieren la asociación entre verbos dinámicos y PIN.

Por otro lado, los resultados de nuestras pruebas de producción apoyan el patrón de la otra hipótesis, la HTPD, ya que nuestros aprendices sinohablantes muestran preferencia por PIN desde un principio, y con el desarrollo de su competencia lingüística en español, su uso de PIM va aumentando.

Por último, este estudio implica que la adquisición del aspecto en español como L2 presenta mecanismos de adquisición y procesamiento que actúan en distintos niveles lingüísticos. El procesamiento lingüístico en los distintos niveles (semántico contextual, léxico y gramatical) provoca que los aprendices muestren comportamientos diferentes en las pruebas de comprensión y de producción. En el nivel de la comprensión o procesamiento semántico, los aprendices tienden a percibir y comprender solo parte de las propiedades verbales. Esta información del *input* comprendido no es suficiente para ser asimilada e integrada con su conocimiento de la L1, chino mandarín. En el nivel de la producción gramatical, basada en la nueva información del *input*, la estrategia de nuestros aprendices es aumentar constantemente el uso de la flexión de PIM. De hecho, la relación entre la comprensión

y la producción de los tiempos aspectuales del pasado en español por estos aprendices sinohablantes no es una relación interdependiente, sino que es una relación repetitiva e interactiva. Como la información del *input* comprendido no es suficiente para que los aprendices establezcan en su interlengua una regla sistemática sobre el uso del aspecto en español, buscan constantemente nueva información en el *input* para ajustar su producción de la regla gramatical del aspecto. Este proceso de ajuste de la producción de la regla gramatical en una forma o morfología flexiva u otra sigue a lo largo del proceso de desarrollo de la competencia lingüística de nuestros aprendices.

Asimismo, este estudio también discute desde las perspectivas de comprensión y producción qué hay detrás de la divergencia entre los patrones de la adquisición del aspecto como L2 propuestos por la HAL y la HTPD. Como concluimos, en los mecanismos de comprensión y producción, observados mediante pruebas de comprensión y producción específicas, los datos muestran que los aprendices pueden mostrar patrones distintos, circulares, en la adquisición y el uso de los pasados aspectuales del español, y según se trate de producción o de comprensión. Sin embargo, consideramos que todavía quedan pendientes algunas cuestiones para el futuro, como abordar con detalle la comparación de las tareas en la L1 y la L2 para establecer diferencias en el procesamiento y la producción, por ejemplo. Asimismo, habría que ampliar el estudio a otros grupos de aprendices con otras lenguas maternas, con las mismas pruebas, para establecer con más detalle la influencia de la L1 en los procesos de *intake* e integración.

NOTAS

1 Esta investigación es parte del proyecto 20CYY001 financiado por *National Social Science Foundation of China* y del proyecto MISIMIS PGC2018-096212-B-C33, CliC-UB (IP: M. Taulé Delor, UB) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España

2 Un ejemplo de la simultaneidad de estos procesos en el aula lo vemos desde niveles iniciales directamente en tareas mínimas en la L2, cuando aprendemos a presentarnos oralmente (mediante interacciones breves, contextualizadas), o cuando rellenamos cuestionarios básicos por escrito en la L2.

3 Asimismo, mediante la interpretación de instrucciones breves (orales o escritas), la de exponentes y funciones contextualizados o mediante la asignación de representaciones (gráficas, mentales) a enunciados o incluso a explicaciones metalingüísticas

4 Véase el apartado cuatro para la presentación del Corpus *Gushi-ELE* (Sun, 2019).

La Hipótesis del Aspecto léxico y la del Tiempo Pasado por Defecto, que vimos arriba.

5 Véase apartado 2 para los patrones de la Hipótesis del Aspecto Léxico y de la Hipótesis del Tiempo Pasado por Defecto.

6 Izumi (2003) aborda el modelo de adquisición de L2 de Gass (1988) con más detalle. Este autor sostiene que si la información del *input* ya formaba parte del conocimiento previo de los aprendices (GU, L1, por ejemplo), la exposición al *input* reconfirmará y fortalecerá la regla de la que ya disponen los aprendices. En cambio, si esta información no concuerda con el conocimiento de partida de los aprendices, entonces rechazarán esta información y buscarán más información en el de *input* para derivar nuevo *intake* de esta información.

7 Ver Sun, Díaz y Taulé (2019) para un análisis de la coerción de estos aprendices.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles, *Studies in second language acquisition*, 16(02), 133-156.
- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. *Handbook of second language acquisition* (Vol. 2, pp. 527-570). Bingley: Emerald.
- Baker, J., & Quesada, M. L. (2011). The effect of temporal adverbials in the selection of preterit and imperfect by learners of Spanish L2. In *Selected proceedings of the 2009 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla.
- Chu, C. C. H. (2006). *Hanyu Pianzhang Yufa (A Discourse Grammar of Mandarin Chinese)*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Comajoan, L. (2005). The early L2 acquisition of past morphology: Perfective morphology as an aspectual marker or default tense marker. In *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings.
- Comrie, B. (1976). *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems* (Vol. 2). New York: Cambridge university press
- DeMiguel, E. (1992) *El aspecto en la sintaxis del español: perfectividad e imperfectividad*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- DeMiguel, E. (1999). El aspecto léxico. In I. Bosque & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2977-3060). Madrid: Espasa Calpe.
- Díaz, L. & Bekiou, K. (2006): Lo que las reformulaciones y repeticiones (halladas en los relatos orales) de los aprendices de español L2 pueden decirnos acerca de la adquisición del aspecto verbal en español. In *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. León: Universidad de León.
- 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>
- Enríquez, N., Díaz, L., & Taulé, M. (2015). Mental processes in the oral production of non-native Spanish speakers: pauses and self-correction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 173, 24-30.
- Fistrovic, T. K. (2016). *The Interpretation of Spanish Grammatical Aspect with Habitual and Episodic Readings* (PhD). Arizona State University.
- Gass, S. M. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied linguistics*, 9(2), 198-217. <https://doi.org/10.1093/applin/9.2.198>
- Izumi, S. (2003). Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis. *Applied Linguistics*, 24(2), 168-196.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Addison-Wesley Longman Limited.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The modern language journal*, 73(4), 440-464.
<https://doi.org/10.2307/326879>
- López-Ortega, N. (2000). Tense, aspect, and narrative structure in Spanish as a second language. *Hispania*, 83(3), 488- 502.
- Lord, Gillian. (2010). The Combined Effects of Immersion and Instruction on Second Language Pronunciation. *Foreign Language Annals*, 43(3), 488-503.

- Mao, E. P. W. (2009). La aspectualidad en la interlengua de estudiantes taiwaneses de E/LE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 87-103.
- Montrul, S., & Slabakova, R. (2003). Competence similarities between native and near-native speakers: An investigation of the preterite-imperfect contrast in Spanish. *Studies in second language acquisition*, 25(3), 351-398.
- Ortega, L. (2000) Foco en la forma, foco en la función. In C. Muñoz, *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- Rojo, G. (1990). Relaciones temporalidad y aspecto en el verbo español. In I. Bosque, *Tiempo y aspecto en español* (pp. 17-43). Madrid: Cátedra.
- Sánchez Quintana, N. (2005). *Estudio de la variabilidad sistemática intrasubjetiva en la producción del discurso narrativo* (PhD). Universitat de Barcelona.
- 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.
<https://doi.org/10.1017/S1366728910000052>
- Salaberry, M. R. & Ayoun, D. (2005). The Development of L2 Tense-Aspect in the Romance Languages. In Ayoun, D & Salaberry, M. R., *Tense and Aspect in the Romance Languages: Theoretical and Applied Perspectives* (pp.1-32). Amsterdam: John Benjamins.
- Shively, R. (2014). Language in context. Pragmatics in SL Spanish. In K. L. Geeslin, *The handbook of Spanish second language acquisition* (pp. 331-350). Boston, MA: Wiley-Blackwell.
- Smith, C. (1994). Aspectual viewpoint and situation type in Mandarin Chinese. *Journal of East Asian Linguistics*, 3(2), 107-146.
- 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* (PhD). Universitat de Barcelona.
- Sun, Y & Díaz, L (en prensa). Análisis del patrón de uso de los pasados aspectuales pretérito indefinido e imperfecto de español por aprendices sinófonos en tareas de narración oral y escrita. *Revista E-AESLA*.
- Sun, Y., Díaz, L. & Taulé, M. (2019). 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. (2020). El uso de los tiempos aspectuales del pasado en español por aprendices chinos study At-Home y Study-Abroad en tareas de escritura semi-guiadas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 81, 301-318.
- Sun, Y., González, P., Couto, Carmen M., Mauder, E., Child, M. W., Díaz, L. & Taulé, M. (2019). Adquisición del aspecto en español por aprendices chinos. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 2019, 78, p. 287-315.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden, *Input in second language acquisition* (pp.235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer, *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of HG Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Xiao, R., & McEnery, T. (2004). *Aspect in Mandarin Chinese: A corpus-based study* (Vol. 73). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Verkuyl, H. J. (1989). Aspectual Classes and Aspectual Composition. *Linguistics and Philosophy*, 12(1), 39-94.
- Verkuyl, H. J. (1996). *A theory of aspectuality: The interaction between temporal and atemporal structure* (Vol. 64). New York: Cambridge University Press.

ANEXO: EJEMPLOS DE PRUEBAS (PARTE)

1. PRUEBAS DE COMPRENSIÓN

- Prueba de *cloze*

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, TROPEAR (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.

- Prueba de opción múltiple

Grupo 1: Estados----PIN

1. Ayer fuimos a un concierto y me _____ mucho la música.

- A. gustó
- B. gustaba
- C. ambos

2. Ella _____ en la casa de sus abuelos durante las vacaciones de verano del año pasado.

- A. vivió
- B. vivía
- C. ambos

Grupo 2: Estados----PIM

1. Cuando era joven, a mi abuelo le _____ mucho tomar café.

- A. gustó
- B. gustaba
- C. ambos

2. Antes, Elisa _____ con sus padres en su ciudad natal.

- A. vivió
- B. vivía
- C. ambos

Grupo 3: Eventos---- PIN

- El año pasado mis amigos y yo _____ de vacaciones a Malta.
 - fuimos
 - íbamos
 - ambos
- Cuando volvimos del viaje, fuimos a la agencia y _____ a la empleada por el hotel en el viaje.
 - nos quejamos
 - nos quejábamos
 - ambos

Grupo 4: Eventos----PIM

- Ayer él _____ aquel pastel, pero no lo terminó todo.
 - comió
 - comía
 - ambos
- Ahora llueve poco, antes _____ más.
 - llovió
 - llovía
 - ambos

- Pruebas de juicio de la aceptabilidad de oraciones

Tipo de contexto	Tipo de verbo	Respuesta esperada	Contexto (información de fondo)	Frases para justificar	Número de ítems
Imperfectivo (Habitual)	Eventivo (Dinámico)	IMP IMP	La empresa constructora de Pablo ha tenido que cerrar. Es una lástima porque la empresa estaba a cargo de un programa de reconstrucción que operaba en zonas de guerra.	La empresa construía hospitales en zonas de conflicto La empresa construyó hospitales en zonas de conflicto	1
			Juan dice que tiene muy buenos recuerdos de su niñez, especialmente de los almuerzos con sus abuelos.	Juan comió en el parque Juan comía en el parque	2
			Siempre fui un poco vago cuando estaba en el instituto y me costaba mucho levantarme temprano para ir a clase.	Yo llegaba tarde a clase Yo llegué tarde a clase	3
Imperfectivo (Habitual)	Estado		Cuando Ana era pequeña tenía una muy buena amiga que se llamaba Amy y le gustaba pasar tiempo en su casa después de clase.	Ana estuvo mucho en casa de Amy al salir del colegio Ana estaba mucho en casa de Amy al salir del colegio	4

		<p>Cuando mi hermano Sam estaba en el instituto no le iba muy bien en las clases cada vez que salía con una chica.</p>	<p>Sam necesitaba ayuda con los deberes cuando tenía novia</p>	5
		<p>Marta se ha mudado a un piso nuevo en una parte de la ciudad que es mucho más tranquila. Antes vivía muy cerca de una estación de tren y no podía dormir.</p>	<p>Sam necesitó ayuda con los deberes cuando tenía novia</p> <p>Marta oyó los trenes de madrugada</p> <p>Marta oía los trenes de madrugada</p>	6

2. Pruebas de producción

- Redacciones escritas semi-guiadas

TEMA 1:

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) OIR las sirenas

(nosotros) ECHAR agua

Al final, los bomberos SOFOCAR el incendio

Todo QUEDAR en un susto

- Narración oral



