



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Estudio sobre la adquisición de los tiempos aspectuales simples del pasado en español por aprendices chinos a partir de distintas perspectivas lingüísticas

Yuliang Sun



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

Estudio sobre la adquisición de los tiempos aspectuales simples del pasado en español por aprendices chinos a partir de distintas perspectivas lingüísticas

孙玉良 (Sun, Yuliang)

Tesis presentada para optar
al grado de **Doctor en Lingüística**
en el programa de doctorado de *Ciencia Cognitiva y Lenguaje*,
Departamento de Filología Catalana y Lingüística General,
Universidad de Barcelona,

bajo la supervisión de

Dra. Lourdes Díaz Rodríguez
Universidad Pompeu Fabra

Dra. María Taulé Delor
Universidad de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Marzo de 2019

Resumen

El pretérito indefinido (PIN) y el pretérito imperfecto (PIM) del indicativo del español son dos formas de tiempos aspectuales simples del pasado que han sido frecuentemente objeto de estudio en el terreno de la adquisición del español como L2/LE. La investigación previa establece que existen varios factores que intervienen en distintos niveles lingüísticos y que afectan al uso de PIN y PIM de los aprendices, como son: i) los factores que actúan en el nivel léxico-semántico; ii) en el léxico-sintáctico; iii) en el semántico-discursivo; iv) y en el pragmático-discursivo; así como los factores ligados a v) la transferencia de la primera lengua (L1); vi) al contexto de adquisición (instrucción con inmersión o sin ella) o incluso los vii) ligados al tipo de pruebas usadas para la extracción de datos de estudio.

No obstante, entre estos estudios, hay pocos que se centren en aprendices chinos de español. Por ello, todavía carecemos de estudios sistemáticos que analicen su producción lingüística desde la perspectiva de todos o incluso algunos de los factores mencionados en el párrafo anterior. Partiendo de esta situación descrita y con el fin de rellenar este vacío de estudios, el objetivo de esta tesis ha sido recoger datos (que constituyen el corpus *Gushi-ELE*) y analizar a partir de ellos si los patrones y marcos propuestos por estudios previos para aprendices de español cuyas L1 son indoeuropeas pueden dar cuenta, también, del comportamiento lingüístico de los aprendices chinos. Además, también se analiza si el patrón aspectual de la L1 (chino mandarín) de los aprendices se transfiere a su uso de PIN y PIM en español y si, por esa razón, muestran un patrón de uso característico.

Esta tesis se presenta como un compendio de 10 artículos, agrupados en tres bloques relacionados temáticamente. El primer bloque consiste en trabajos que se centran en los datos escritos de 78 aprendices chinos de español del corpus *Gushi-ELE*. Se analizan los factores que influyen en el uso de PIN y PIM desde cada una de las perspectivas (i) a (v) indicadas en el primer párrafo de este resumen. Siguiendo las líneas abiertas por estudios previos, se analiza qué papel juegan cada uno de esos factores poniendo el foco siempre en el desarrollo del uso de PIN y PIM en la producción escrita de los aprendices chinos. El segundo bloque está compuesto por artículos que también se apoyan en datos escritos de *Gushi-ELE* pero, a diferencia de los artículos del primer bloque, la perspectiva adoptada es comparativa. Mediante distintos tipos de prueba para la elicitación de los datos, esto es, prueba de huecos (*cloze*), de redacción, de opción múltiple y de juicios de aceptabilidad, se llevan a cabo análisis comparativos del uso de PIN y PIM, y se describen los el patrón de desarrollo a lo largo de los niveles de ELE estudiados (B1 a C1 del *Marco Común Europeo de Referencia*, 2001). También contamos con el análisis entre datos de aprendices de español L2/LE cuya L1 es chino mandarín y de aprendices cuya L1 es inglés para la comparación interlingüística. Asimismo, se presentan y analizan datos de aprendices chinos que aprenden español en el contexto de su L1, chino, en el aula y datos de los

que aprenden en contexto de inmersión en la L2 en Barcelona (comparación intralingüística en contextos distintos).

Por último, el tercer bloque consiste en un trabajo sobre la relación entre la producción oral y las dificultades de procesamiento. A partir del estudio de las pausas detectadas en la producción de simulaciones orales de anglófonos y de hablantes de español de herencia, se describen y analizan estas en tanto que indicadores de dificultad en el procesamiento (del *output*). Las pausas (y alargamientos y rellenos) ayudan a localizar qué aspectos de la comunicación (pragmáticos, léxicos, morfosintácticos) resultan problemáticos interlingüísticamente para cada grupo de aprendices, comparados con un grupo de control nativo. Este artículo constituye la etapa inicial de la investigación con datos orales que se abordará posteriormente, con los datos de los aprendices chinos de *Gushi-ELE*.

La aportación de esta tesis, por tanto, no solo consiste en el estudio de la adquisición de los tiempos aspectuales del pasado en español por aprendices chinos desde distintas perspectivas, sino también en la materialización del propio corpus de producción lingüística de aprendices chinos de español, *Gushi-ELE*, que pone a disposición de la comunidad investigadora una base de datos relevante para futuros estudios sobre la adquisición del español por este creciente tipo de aprendices de ELE, los sinohablantes.

Abstract

The *pretérito indefinido* (PIN) and *pretérito imperfecto* (PIM) in Spanish are two past tense aspect forms that have been frequently studied in the field of the acquisition of Spanish as an L2/LE. Previous research has identified that there are several factors that intervene at different linguistic levels and that affect learners' use of PIN and PIM, namely factors that act: i) at the lexical-semantic level; ii) at the lexical-syntactic level; iii) at the semantic-discursive level; iv) and at the pragmatic-discursive level, as well as factors linked to v) first language (L1) transfer; vi) the context of acquisition (instruction with or without immersion) and even vii) those linked to the type of tests used for data extraction.

However, few of these studies focus on Chinese learners of Spanish. For this reason, we still lack systematic studies that analyze the linguistic production of this profile of learners from the perspective of all or even from some of the factors mentioned in the previous paragraph. With that in mind, the aim of this thesis is to collect data (which constitute the *Gushi-ELE* corpus) and analyze, based on these data, whether the patterns and frameworks proposed by previous studies of learners of Spanish whose L1 is an Indo-European language can also account for the linguistic performance of Chinese learners. In addition, we also analyzed whether the aspectual pattern of learners' L1 (Mandarin Chinese) is transferred to their use of PIN and PIM in Spanish and whether for that reason Chinese learners show a characteristic usage pattern.

This thesis is presented as a compendium of 10 articles and is grouped into three thematically related blocks. The first block consists of works that focus on written data produced by 78 Chinese learners of Spanish taken from the *Gushi-ELE* corpus. The factors that influence the use of PIN and PIM are analyzed from each of the perspectives (i) to (v) indicated in the first paragraph of this abstract. The papers in this block analyze the role of each of these factors, concentrating on the development of the use of PIN and PIM in written production by Chinese learners. The second block is composed of articles that are also based on written data from *Gushi-ELE*. However, unlike the papers in the first block, the perspective adopted in this block is comparative analysis. By means of different types of tests for the elicitation of the data, that is, a cloze test, writing test, multiple choice test and judgments of acceptability test, we carried out comparative analyzes of the use of PIN and PIM and described the development pattern observed from B1 to C1 levels as defined by the Common European Framework of Reference (2001). We also carried out an interlanguage comparison from L2 Spanish learners whose L1 is Mandarin Chinese and learners whose L1 is English. Moreover, we present and analyze data from L1 Chinese learners studying in an at-home context in China in the classroom and data from those who are studying in a context of L2-immersion environment in Barcelona.

Finally, the third block consists of study on the relationship between oral production and processing difficulties. In this study of the pauses detected in the non-spontaneous production of L1 English learners and Spanish heritage speakers, pauses are described and analyzed as indicators of difficulty in language processing. Pauses (and lengthenings and fillings) help to locate which aspects of communication (pragmatic, lexical, morpho-syntactic) are inter-linguistically problematic for each group of learners, compared with a native control group. This paper constitutes the initial stage of a research project using oral data that will, at a later date, take the oral data of Chinese learners in the *Gushi-ELE* corpus.

The contribution of this thesis, therefore, not only consists of the study of the acquisition of past tense aspect in Spanish by Chinese learners from different perspectives, but also of the creation of the *Gushi-ELE* corpus, which will provide the research community with a useful database for further studies of the acquisition of Spanish by the growing community of L1 Mandarin Chinese learners.

摘要

西班牙语简单过去时(*pretérito indefinido*)和过去未完成时(*pretérito imperfecto*)是西班牙语过去时态中两种体(*aspecto*)的形式。在西班牙语作为第二语言或外语习得的文献中有大量针对这两种体形式的研究。先前的研究提出不同语言层面上的因素,诸如来自于词汇含义,句法,篇章语义,语用层面的因素以及母语迁移,被试者的学习环境(课堂教学式学习或沉浸式学习)和用来获取数据的实验类型,均可以影响学习者对简单过去时和过去未完成时的选择和使用。

然而这些研究中针对汉语为母语者的西班牙语二语习得研究为数不多,能够根据上述所提及的诸多因素进行系统研究的文献更是难以寻得。基于此现实,本论文的研究目的其一是通过数据采集(组建 Gushi-ELE 语料库)来分析在先前针对西方国家西班牙语学习者的研究中所总结出的习得模式与框架是否同样可以用来解释汉语为母语的西班牙语学生的语言行为。其二,本论文也将探讨分析汉语为母语的西班牙语学生简单过去时和过去未完成时的选择与使用是否受到来自母语时体系统的迁移影响以及其使用模型是否因此有别于其他国家的西班牙语学习者。

本论文是论文集的模式,由十篇研究文章组成的论文集。这些文章根据其研究主题和研究目的被归入三大板块。第一板块的研究论文基于 78 名来自 Gushi-ELE 语料库的中国西班牙语学生的书写数据。此板块的文章以独立的视角来分析词汇含义,句法,篇章语义,语用等因素对中国学生选择使用西班牙语简单过去时和过去未完成时产生的影响。并且基于先前研究成果,本板块的文章探讨分析了在中国学生书写中简单过去时和过去未完成时使用模型的发展变化。第二板块文章的研究也是来源于 Gushi-ELE 语料库的中国西班牙语学生的书写数据。但是与第一板块中文章独立视角的研究方法不同,这一板块的文章的研究方法侧重“比较分析”。通过不同实验类型采集语料产出数据(包括完形填空题,写作题,多项选择题和接受程度辨别题)来比较分析中国学生简单过去时和过去未完成时的使用模型并总结该模型如何如何随着学生语言水平(根据欧洲语言评估框架性共同标准 2001,该论文包含 B1 至 C1 水平的中国西班牙语学生)的发展而变化。此外,该论文还以跨语言比较的方式分析了母语分别为汉语和为英语的西班牙语学生的测试结果以及用语内比较的方式分析了在国内母语环境下学习西班牙语的学生和在巴塞罗那二语沉浸式环境中学习的数据结果。

第三板块文章的研究主题是口语资料及语言处理中的困难。该文章基于英语为母语者和西班牙语继承语使用者在模拟情景对话,将其中产生的语言停顿现象

作为语言处理和输出的难度参照来加以分析。语言的无声停顿（以及拖音和有音停顿）有助于定位哪些方面（包括语用，词汇，词形等）对于外语学习者语言交流最为困难。该研究目前仍在初始阶段，可为之后将 Gushi-ELE 中中国西班牙语学生的口语语料加入其中进行分析对比提供基础。

本论文的学术价值不仅在于从不同的角度系统分析了中国西班牙语学生对于简单过去时和过去未完成时的习得，更是在于本论文的研究过程中通过所收集的数据建立了 Gushi-ELE 语料库，可为将来从事针对中国学生西班牙语习得的研究人员提供相关数据上的支持。

Agradecimientos

Para mí no sólo es un honor, sino también una suerte, haber podido tener a las profesoras Lourdes Díaz Rodríguez y Mariona Taulé Delor como mis directoras de tesis. Durante estos tres años, me han guiado y ayudado desde la primera etapa de esta tesis a construir el marco teórico y a diseñar los experimentos llevados a cabo, a analizar los resultados y a redactar esta tesis. Ellas siempre han sido muy pacientes frente a mis defectos y muy rigurosas frente a la investigación académica. Las palabras son pálidas para expresar mi agradecimiento sincero y espero poder tomar sus personalidades como ejemplo en mi estudio y trabajo en el futuro.

También quiero expresar mi agradecimiento a la profesora Maria Antònia Martí y a la profesora Montse Nofre por ofrecerme la información y recursos necesarios para realizar mi estudio y ayudarme a acabar esta tesis. Gracias a Núria Enríquez por darme la oportunidad de colaborar en su investigación, de la que he podido aprender mucho. Gracias a Rosa Lucha por su ayuda en la parte de estadística de este trabajo. Asimismo, también quiero dar las gracias a todos mis compañeros y amigos del laboratorio del Servei de Tecnologia Lingüística: Elisabet, Javier, Kristen, Mariam, Qing Zhang (张情), Ruoyang Shi (时若洋) y Venelin por su ayuda tanto en el trabajo como en la vida cotidiana. Además de estos amigos del laboratorio, también quiero agradecer a Jia Xie (解佳), Chiawen Yeh (叶佳雯), Wanshan Yen (颜婉珊), Liya Yang (杨丽娅) y Jieyao Song (宋洁瑶) por su apoyo durante el tiempo que he realizado esta tesis y durante mi estancia en Barcelona.

Además, no puedo olvidar la participación de los informantes de esta tesis y la ayuda de mis excolegas del Intituto Jinling de la Universidad Nanjing (南京大学金陵学院), Chunhong Xu (徐春红), Jierong Zhu (朱洁蓉), Meng Xu (徐蒙), Ning Yao (姚宁), Xiaojing Qiu (邱晓静) y Tian Xia (夏添), que me ayudaron a convocar informantes para esta tesis. Quiero agradecerles a todos ellos su participación, especialmente a los que han dado permiso para figurar en este trabajo. Les agradezco según el orden de entrega y los nombres utilizados en la encuesta de Internet: Xuanying Zhu (朱轩颖), Meng Gu (顾蒙), Jing Sun (孙璟), Yueyang Bai (白月阳), Mengyan Gao (高梦嫣), Xiaoxuan Zhang (张晓璇), Chunyi Lei (雷春仪), Shu Liu (刘淑), Weiwei Zhou (周维玮), Xiaoyi Shan (单小毅), Huanhuan Xin (邢欢欢), Kairui Zhang (张凯睿), Ziyang Lin (凌梓雁), Pengfei Chang (常鹏飞), Yuezhen Zhou (周岳振), Gang Xu (徐罡), Haichuan Wang (王海川), Qi Chu (储琦), Yichen Zhao (赵逸宸), Huimin Gao (高慧敏), Meixin Zhang (张美鑫), Chenxiao Zhou (周陈笑), Yang Shen (沈洋), Wenting Zhang (章文婷), Mengqi Yang (杨梦琦), Flora, Xiaoying Zhong (钟晓莹), Qiqi Guo (郭琪琦), Chengxi Fan (范成蹊), Wenjun Chen (陈文君), Ziyue Hu (胡子玥), Xunkai Chen (陈洵楷), Ziyang Xu (徐梓阳), Yu Zheng (郑钰), Xinyi Zou (邹心怡), Musheng Shen (沈牧生),

Daqian Wang (王达骞), Menghui Zhao (赵梦琿), Qiling Zhu (朱奇凌), Jin Xie (谢瑾), Kaili Wang (王凯丽), Xiujie Zhang (章秀杰), Biying Chen (陈碧莹), Yaming Fan (范雅铭), Yanping Gu (顾艳萍), Lingshan Liu (刘灵姗), Yunshan Tai (邵云姗), Zhulin Zhao (赵朱琳), Xie Yu (解雨), Junqi Liao (廖俊祺), Tianwen Shi (史天文), Yifei Yuan (袁一菲), Xinchun Bao (鲍昕辰), Yuqing Chen (陈雨晴), Wenqian Gu (顾雯茜), Peiyun Jiang (蒋佩芸) y Rui Song (宋锐). Asimismo, también agradezco mucho su generosidad a los informantes que indicaron en la encuesta que no querían que sus nombres aparecieran, y a los estudiantes de la Universitat Pompeu Fabra que participaron en este trabajo como informantes del grupo de control.

Por último, quería dar muchas gracias a mis familiares y otros amigos no mencionados aquí. No hubiera podido acabar esta tesis sin vuestro apoyo. El estudio durante estos tres años no ha sido un proceso fácil, y no me refiero sólo a las dificultades en la investigación, sino también a los lós de la vida cotidiana, desde los problemas para la solicitud de visados hasta los problemas para abrir una cuenta bancaria en Barcelona; desde enfrentarme a las diferencias culturales por primera vez hasta acostumbrarme a la vida fuera. Estas experiencias me han tenido preocupado, ansioso e inquieto. Sin embargo, en el momento de acabar esta tesis, me siento muy calmado cuando miro atrás al pasado. Esta experiencia me ha enseñado que los problemas siempre pueden resolverse con mi propio esfuerzo, con la ayuda de los amigos y con un poco de suerte. Gracias a la preocupación, ansiedad e inquietud que me ha traído esta experiencia durante estos años, me he hecho más firme y estoy mejor dispuesto para enfrentarme a la vida en el futuro.

★★★

Esta tesis es financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad (TIN2015-71147-C2-2), la *Generalitat de Catalunya* (2017-SGR-341) y el *China Scholarship Council* (No. 201608390032).

Índice

Capítulo 1

Introducción	1
1.1. Motivación	2
1.2 Estudios previos	5
1.3 Objetivos e hipótesis de la tesis.....	11
1.4 Metodología	14
1.5 Estructura de la tesis.....	18
1.5.1 Artículos de la PARTE I.....	22
1.5.2 Artículos de PARTE II	26
1.5.3 Artículo de PARTE III	30
1.6 Contribuciones de la tesis.....	31
1.7 Glosario de términos clave	33

Capítulo 2

A writing based study of the acquisition of aspect in Spanish by Mandarin Chinese learners	39
2.1 Introduction	40
2.2 Related work	40
2.3 Hypothesis and methodology	41
2.4 Result analysis and discussion: LAH testing	42
2.5 Result analysis and discussion: coercion testing.....	43
2.6 Conclusion and further research.....	46

Capítulo 3

El Aspecto léxico y gramatical en un corpus de narración escrita de aprendices sinohablantes y en nativos: uso, colocaciones y didáctica	47
3.1 Introducción	48
3.2 Investigaciones previas sobre colocación y aspecto en la adquisición de L2 ...	48
3.2.1 Colocación en la adquisición de L2.....	48
3.2.2 El concepto de <i>aspecto</i> y sus distintos niveles	50
3.3 El presente trabajo e hipótesis	51
3.4 Metodología	52
3.5 Análisis de resultados.....	53
3.5.1 Patrones de <i>Estar</i>	53
3.5.2 Patrones de <i>Quedar</i>	55
3.6 Conclusión e implicaciones didácticas.....	58

Capítulo 4

The development of dynamicity in the acquisition of Spanish by Chinese learners	60
4.1 Introduction	61

4.2 Aspect, coercion and grounding information	63
4.2.1 Grammatical aspect and lexical aspect	63
4.2.2 Coercion and Pragmatics	66
4.2.3 Grounding information	66
4.3 Related work	67
4.4 Hypothesis of the present study	69
4.5. Methodology	70
4.5.1 Instrument	70
4.5.2 Participants	71
4.6. Data Analysis	72
4.6.1 Analysis of experimental groups	72
4.6.2 Analysis according to lexical aspectual class	74
4.6.3 Analysis of items with coercion	78
4.6.4 Analysis of the grounding information in the discourse.....	81
4.7 Discussion and conclusion	85

Capítulo 5

A story-writing based study on the acquisition of aspect in Spanish by Mandarin Chinese learner.....88

5.1 Introduction	89
5.2 Grounding information and the aspectual system in Spanish and Mandarin Chinese	90
5.2.1 Lexical Aspect	90
5.2.2 Grammatical aspect	92
5.3 Related work on the acquisition of aspect in L2	96
5.4 Research questions and hypotheses.....	100
5.5 Methodology	101
5.5.1 Instruments	101
5.5.2 Participants	101
5.5.3 Data classification and description	102
5.6 Results	102
5.6.1 Grounding information contrast	102
5.6.2 Aspectual classes contrast	104
5.6.3 Grounding information and aspectual class parameters combined	106
5.6.4 Transference of L1.....	109
5.7 Discussion and conclusions.....	113

Capítulo 6

A comparative study of the acquisition of Spanish past tense aspect by Mandarin Chinese learners using guided and semi-guided written productions118

6.1 Introduction	119
6.2 The acquisition of aspect in Spanish as a second language	119
6.3 Methodology and participants.....	121
6.4 Data analysis	122

6.4.1 Cloze test	122
6.4.2 Semi-guided writing tests.....	123
6.5 Conclusions	124

Capítulo 7

Patrones de adquisición de los pasados aspectuales, pretérito indefinito e imperfecto, en distintos tipos de tarea. ¿cómo se acercan al uso nativo del aspecto los aprendices sinohablantes de ele?

7.1 Introducción	128
7.2 Antecedentes	129
7.3 Los tipos de pruebas escritas: ¿responsables de las diferencias entre patrones?	131
7.4 Hipótesis y metodología de este estudio	132
7.5 Análisis de datos.....	135
7.6 Discusión y conclusiones	139
7.7 Implicaciones didácticas	141

Capítulo 8

La adquisición del aspecto en español por aprendices chinos

8.1 Introducción	146
8.2 El aspecto en español	147
8.2.1 El aspecto gramatical de español.....	148
8.2.2 El aspecto léxico del español.....	150
8.3 El aspecto del chino mandarín	151
8.3.1 El aspecto léxico del chino mandarín	151
8.3.3 El aspecto gramatical del chino mandarín.....	152
8.4 Hipótesis y metodología.....	153
8.4.1 Hipótesis	153
8.4.2 Los experimentos.....	154
8.4.3 Los participantes.....	157
8.5 Análisis de datos.....	157
8.5.1 Análisis de datos del experimento 1	157
8.5.2 Análisis de los datos del experimento 2	159
8.6 Discusión de los resultados	162
8.7 Conclusiones	164

Capítulo 9

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).....

9.1 Introduction	166
9.2 Aspect in English, Spanish and Mandarin Chinese	167
9.2.1 Lexical aspect	168
9.2.2 Grammatical aspect	169

9.2.3 A Cross-linguistic comparison of aspectual systems	173
9.3 Related work	174
9.3.1 LAH: a perspective at the lexical level.....	175
9.3.2 DH: a perspective at the discursive level.....	175
9.3.3 The L1 Transfer hypothesis	176
9.3.4 Spanish students of L1 Mandarin Chinese vs. L1 English: a replication of Salaberry (2011)	178
9.4. Hypotheses	179
9.5 Methodology and Participants.....	180
9.6 Data analysis	181
9.6.1 The effect of aspectual classes and grounding information in discourse on the selection of PIN/PIM	182
9.6.2 The effect of discourse information across lexical aspect classes	188
9.6.3 Analysis of categorical answers	190
9.7 A comparative analysis with Salaberry's (2011) data.....	192
9.8 Conclusion.....	195

Capítulo 10

The use of the past tense aspect in Spanish by study at-home and study-abroad Chinese learners in semi-guided writing tasks.....

10.1 Introduction	198
10.2 Two L2 acquisition environments: At-Home and Study-Abroad	199
10.3 Acquisition of L2 Spanish past tense aspect	200
10.4 Hypotheses and methodology	201
10.5 Data Analysis	203
10.6 Discussion and conclusion	209

Capítulo 11

Pauses and mental processes during a transaction task the case of English (L1/L2), Spanish (L1/L2) and heritage Spanish.....

11.1. Introduction	215
11.2 Methodology	216
11.3 Analysis of results	217
11.3.1 Reasons for pauses in the StopELE_SP corpus.....	219
11.3.2 Reasons for pauses in the StopELE_EN corpus.....	222
11.4 Conclusions and implications for teaching	224

Capítulo 12

Conclusiones y líneas futuras.....

12.1 Conclusiones	226
12.2 Limitaciones y líneas futuras.....	231

Referencias.....	232
------------------	-----

Anexo 1: Ejemplo de Petición y Autorización de sujetos	242
Anexo 2: Ejemplos de pruebas de elicitación	245
Anexo 3: Número y tipo de sujetos según publicación y capítulo	252
Anexo 4: Pruebas y volumen de datos	253
Anexo 5: Ejemplo de Metodología de análisis	288
Anexo 6: Ejemplos del corpus <i>Gushi-ELE</i>	290

Capítulo 1

Introducción

Esta tesis por artículos trata de la adquisición del aspecto, en concreto de los tiempos aspectuales simples del pasado¹ en español por aprendices chinos cuya lengua materna (L1) es el chino mandarín. Es un estudio basado en el análisis de un corpus de aprendices y de nativos de control: el corpus *Gushi-ELE*. Dicho corpus está constituido por los materiales escritos producidos por aprendices chinos universitarios de español y se completa con la producción de estudiantes universitarios nativos españoles. Esta tesis se centra en el uso del pretérito indefinido (PIN) y del pretérito imperfecto (PIM) del español por aprendices chinos, analizado desde distintos factores y parámetros lingüísticos: 1) factores léxico-semánticos, como el papel de las clases aspectuales en la selección de PIN/PIM; 2) factores léxico-sintácticos, como las colocaciones en relatos; 3) factores semántico-discursivos, como la distinción informativa entre los planos discursivos de foco y fondo (*foreground* y *background*) reflejada en la selección de PIN/PIM; 4) factores pragmático-discursivos, como la interacción de la información aspectual en el nivel sintáctico y discursivo (coerción); 5) la influencia de la L1 sobre la L2 como factor facilitador o no de la adquisición del uso de PIN/PIM; 6) factores ligados al contexto de adquisición (inmersión en la L2 vs. instrucción en el país de la L1); 7) influencia de la interacción de algunos de estos factores entre sí en la configuración del patrón de uso de PIN/PIM por aprendices chinos de español. 8) También se analizan factores ligados al tipo de prueba usada en la metodología de extracción de datos;

A lo largo de los artículos que componen la tesis, se analizarán y evaluarán los factores que afectan y guían el uso de PIN y PIM por aprendices chinos y se presentarán como aportación final, además del corpus *Gushi-ELE*, un patrón de adquisición del aspecto por aprendices chinos de español.

¹ En esta tesis, siempre que nos refiramos a la adquisición del aspecto, nos referimos a la adquisición de los tiempos aspectuales simples de pasado del español: el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.

1.1. Motivación

Hace más de diez años, empecé a aprender español en el Instituto Jinling de la Universidad Nanjing en China. Desde aquel entonces, mi vida ha estado vinculada estrechamente con esta lengua, aunque el papel que ésta ha jugado ha ido cambiando para mí. En la universidad, en el grado, dominar el español era la meta de mi aprendizaje. Después de graduarme, el español se convirtió en una habilidad que me ayudó a encontrar trabajo. Ahora, el español es un instrumento que me permite leer más, aprender más y profundizar más en mis estudios de doctorado. Desde mi experiencia del estudio y del trabajo, he conocido la belleza del español. Mientras tanto, también me he dado cuenta de que ésta no es una lengua fácil de dominar y usar correctamente, sobre todo, su sistema temporoaspectual. Todavía me sorprende el uso del pretérito indefinido y pretérito imperfecto en algunos contextos; también me resulta difícil explicar sus diferencias a nivel semántico y pragmático cuando me lo preguntan en clase. A pesar de que durante mis estudios de máster, había realizado un estudio inicial sobre el tema (Sun, 2015), todavía me quedaba mucho para decir con confianza que había abordado este tema desde la perspectiva del aprendiz chino o para poder explicarlo bien en mis clases de español. De hecho, todos estos factores fueron la motivación inicial para mí al elegir este tema para mi doctorado.

La adquisición del aspecto en una segunda lengua (L2) ha sido un tema muy estudiado en las últimas décadas. Muchos lingüistas han proporcionado teorías e hipótesis desde perspectivas distintas para proponer patrones de adquisición del aspecto en la L2/L3 y para analizar las dificultades con que se encuentran los aprendices en el proceso de adquisición. Por ejemplo, la Hipótesis del Aspecto Léxico (*Lexical Aspect Hypothesis*, LAH) (Andersen, 1991; Andersen y Shirai, 1994 y 1996) propone que en la adquisición del aspecto como primera lengua (L1), las propiedades verbales (dinamicidad, telicidad o duratividad) guían el uso de la morfología aspectual (PIN y PIM) en niños. Posteriormente, esta predicción se ha aplicado en la adquisición del aspecto como L2 por aprendices adultos para explicar los patrones de uso y de desarrollo. Otra propuesta en una línea similar es la Hipótesis del Tiempo Pasado por Defecto (*Default Past Tense Hypothesis*, DPTH). Esta hipótesis predice que los aprendices de nivel inicial usan los tiempos del pasado para indicar tiempo y no aspecto (Salaberry, 1999, 2002, 2003, 2011; Salaberry y Ayoun, 2005; Bonilla 2013). Además de las propiedades verbales, la información aportada por los planos

discursivos (información en posición de foco/*foreground* y fondo/*background*) también se considera que pueden influir en los aprendices de L2 al elegir la morfología verbal y usar PIN y PIM eficazmente en el discurso. Según la predicción de la Hipótesis del Discurso (*Discourse Hypothesis*, DH), propuesta inicialmente por Bardovi-Harlig (1994), los aprendices aprenden inicialmente a distinguir foco y fondo en el plano discursivo a partir de la morfología verbal (PIN o PIM). Además, factores como la coerción (De Swart, 1998) también se consideran que pueden influir en el uso del aspecto por los aprendices porque implican relacionar morfología, léxico, sintaxis y discurso. Diversos estudios empíricos postulan que cuando en un enunciado se aplica la coerción, los aprendices de L2 no tienen suficiente capacidad para resolver el conflicto semántico que les surge entre léxico y discurso. Así que su uso de la morfología aspectual puede alejarse del uso nativo. Por otra parte, la transferencia de la L1 se considera que juega un papel importante para guiar la elección entre PIN y PIM de los aprendices de la L2. Por ejemplo, en los estudios de Chin (2008) sobre la adquisición del español por aprendices de L1 chino y L1 inglés, en los de Izquierdo y Collins (2008) sobre la adquisición del francés por aprendices de L1 español y L1 inglés, en los de McManus (2015) sobre la adquisición del francés por aprendices de L1 alemán y L1 inglés y en los de Gonzáles y Quintana Hernández (2017) sobre la adquisición del español por aprendices de L1 inglés y L1 holandés, se han propuesto diferentes patrones de uso de PIN y PIM de español L2 para aprendices con lenguas maternas de distintos tipos. Además de estos factores lingüísticos, algunos estudios señalan que las distintas metodologías usadas en la obtención de datos pueden influir en los propios patrones de los datos obtenidos (Montrul y Slabakova, 2002; Shirai, 2004; Domínguez, Tracy-Ventura, Arche, Mitchell y Myles, 2012).

He constatado que, hasta el momento, no se ha llegado a un consenso en el estudio sobre patrones de uso y de desarrollo del aspecto en español como L2, ni sobre las causas que pueden afectar a ese uso y desarrollo lingüístico. Por otra parte, la mayoría de antecedentes sobre este tema se centran en las lenguas occidentales (inglés, español, francés, alemán, etc.) y poco sobre lenguas asiáticas. En cuanto al estudio de la adquisición del aspecto del español por aprendices chinos, aunque se encuentran trabajos como los de Chin (2008), Dáz, Bekiou y Bel (2008), Mao (2009) y Lu, Cheng y Hung (2015), carecemos de un estudio sistemático sobre la adquisición del aspecto en español por aprendices chinos desde las diferentes perspectivas mencionadas (léxica, discursiva, pragmática). A su vez, con el desarrollo rápido de los

países iberoamericanos, la lengua española ha alcanzado un puesto cada día más importante en el mundo, especialmente en el comercio internacional. La enseñanza del español en China ha entrado en un periodo de prosperidad en los últimos diez años y hay una necesidad de talento con capacidad comunicativa en esta lengua. El número de centros de enseñanza superior en China de español ha aumentado considerablemente de 12 en el año 1999 a 126 departamentos en el año 2018 (Rada, 2019). En este mismo año, el Ministerio de Educación de China ha incluido el español, junto con el francés y el alemán, en la lista de lenguas extranjeras del plan de enseñanza para bachillerato en China como una de las materias opcionales².

Esta tesis es también continuación de la investigación iniciada en mi tesis de máster (Sun, 2015) en la Universidad de Leiden (Países Bajos) sobre el estudio de la adquisición del aspecto en español por aprendices chinos. Esta tesis de doctorado representa un análisis y evaluación más profundo que el anterior porque tiene una base empírica mayor: mayor número de sujetos, de más niveles de competencia lingüística en los hablantes no-nativos estudiados (B1, B2 y C1, además de mayor número de sujetos nativos de control) y de procedencia más diversa (contexto en inmersión en la L2 vs. contexto de aprendizaje en el país de la L1 del alumno); tipología de pruebas de elicitación más amplia (*cloze test*, redacción semi-guiada, juicio de aceptabilidad, elección múltiple, descripción de viñetas) y un tratamiento estadístico de los datos más completo, con estadística cuantitativa (descriptiva e inferencial) y cualitativa. Esta nueva contribución permitirá arrojar una nueva luz sobre la adquisición de los tiempos aspectuales del pasado en español por aprendices chinos. Asimismo las descripciones y conclusiones extrañas constituirán una referencia útil en la pedagogía del aspecto del español para aprendices chinos.

Por último, uno de mis propósitos ha sido que mis estudios tengan un componente de investigación y de difusión tanto en foros de lingüistas teórico-aplicados (en revistas de impacto como RESLA e ITL o resultantes de congresos especializados como AESLA y TAML2), como también en foros cuyos destinatarios sean docentes de español (ASELE, MarcoELE y el Centro Virtual del Instituto Cervantes). El hecho de elegir publicaciones de acceso abierto (MarcoELE y ASELE) e institucionales (Centro Virtual del Instituto Cervantes) favorece la difusión de mi investigación y su accesibilidad como recurso cada vez más necesario en el aula de

2 <https://www.telesurtv.net/news/Ensenaran-espanol-en-escuelas-de-secundaria-en-China-20180117-0011.html>

español como lengua extranjera (ELE), en la que cada vez somos más abundantes los aprendices chinos de español.

1.2 Estudios previos

La adquisición de los tiempos aspectuales del pasado en español como L2 es un tema bastante estudiado. Como se mencionó en el apartado anterior, estos estudios analizan el patrón de uso y el patrón de desarrollo del PIN y PIM por aprendices de L2 desde perspectivas distintas, según si se trata de la influencia de un desencadenante léxico, discursivo, pragmático o si se trata de la influencia de la transferencia de la L1 o de las condiciones contextuales de adquisición. Además, los sujetos de los estudios previos son aprendices de español de distintas lenguas maternas (véase Tabla 1.1), entre las cuales están incluidas el inglés, francés, japonés, chino mandarín y árabe, entre otras. Las dos hipótesis más relevantes en el estudio de la adquisición del aspecto léxico y de los tiempos aspectuales del pasado en español son la Hipótesis del Aspecto Léxico (LAH) y la Hipótesis del Discurso (DH). La LAH propone que en la adquisición del aspecto como L2, el pretérito indefinido (PIN) se asocia con verbos de logro y el pretérito imperfecto (PIM) con verbos de estado y que estas dos asociaciones se consideran prototípicas para los aprendices de nivel inicial. Además, la LAH también predice un patrón de desarrollo en los aprendices, que es que el uso de PIN primero se asocia con los verbos de logro y se extiende posteriormente a los verbos de realización, actividad y estado a lo largo del desarrollo de la competencia lingüística de los aprendices. El uso de PIM, por el contrario, primero se asocia con los verbos de estado y se extiende a los de actividad, realización y logro. Asimismo, la DH propone dos asociaciones prototípicas entre tiempos aspectuales y planos discursivos en la narración (foco y fondo)³, que son: PIN se asocia con información de foco y PIM se asocia con información de fondo. En esta sección, se presentan y se resumen los hallazgos de los estudios más relevantes sobre la adquisición del aspecto del español como L2/L3 específicamente.

³ Según Hopper (1979b) y Fleischman (1985), la información presentada en primer plano o foco es el esqueleto de la estructura del discurso, cuya función discursiva es trazar la “línea principal” (main line, Fleischman, 1985) y promover el desarrollo de la narración. La información de segundo plano o fondo, en cambio, es la materia que apoya, evalúa o describe el evento presentado en foco.

Tabla 1.1: Resumen de los estudios empíricos sobre la adquisición del aspecto en español como L2/L3

Autor(es)	L1 de Sujetos	Conclusiones
Ramsay (1990)	L1 inglés	Apoyan el patrón de desarrollo predicho por la LAH. Los aprendices de los primeros niveles no cometen errores en la selección entre PIN y PIM. Sin embargo, aprendices de nivel más alto muestran más errores cuando adquieren reglas variables sobre el uso de PIN y PIM.
Hasbún (1995)	L1 inglés	1. Las asociaciones de PIN con verbos télicos, PIM con verbos de estado y la forma progresiva con verbos de actividad son asociaciones prioritarias (apoyan las asociaciones prototípicas predichas por la LAH). 2. Estas asociaciones entre tiempos aspectuales y clases aspectuales van fortaleciéndose con el desarrollo de la competencia en español de los aprendices (contrario al patrón de desarrollo predicho por la LAH).
Salaberry (1999)	L1 inglés	1. Para aprendices de nivel inicial, PIN es una forma aspectual por defecto para tiempo pasado. 2. La influencia de clases léxico-aspectuales en la selección entre PIN y PIM va aumentando, en vez de disminuir, con el desarrollo de la competencia lingüística de los aprendices.
López-Ortega (2000)	L1 árabe y francés bilingüe	Apoyan las asociaciones prototípicas predichas por la LAH y la DH, porque se observa la prioridad de combinar PIN con información de foco y PIM con información de fondo; así como la de combinar PIN con verbos télicos y PIM con verbos de estado.
Salaberry (2000)	L1 inglés	PIN es el marcador por defecto para aprendices de nivel inicial.
Cadierno (2000)	L1 danés	1. Los aprendices de nivel avanzado se comportan mejor en las tareas sobre selección correcta de la morfología verbal de PIN y PIM que en las que exigen elegir el uso adecuado de una u otra forma según el contexto. 2. Aunque los aprendices de nivel avanzado pueden usar tanto PIN como PIM con verbos de todas las clases aspectuales, todavía se observa la preferencia por las asociaciones de PIN con logros y PIM con estados.
Montrul y Slabakova (2002)	L1 inglés	1. Apoyan la Hipótesis de <i>Full Transfer/Full Access</i> 2. La adquisición del contraste entre PIN y PIM en el nivel morfológico ocurre antes que en el nivel semántico. 3. Los aprendices de L2 no pueden adquirir la capacidad pragmática para resolver el conflicto semántico entre el nivel léxico y discursivo (coerción).
Ruggia (2002)	L1 japonés	1. Apoyan las asociaciones prototípicas predichas por la LAH. 2. La transferencia de L1 japonés se observa en el caso de los verbos de logro.
González (2003)	L1 holandés	1. El PIN se usa como morfología aspectual por defecto en los aprendices de nivel inicial. 2. Es el aspecto semántico del predicado el que influye en la selección de la morfología verbal, en vez del aspecto semántico léxico.
Pérez-	L1 inglés	La selección entre PIN y PIM será más difícil para los

Leroux, Majlanova y Sánchez-Naranjo (2003)		aprendices en los casos en que el evento puntual se interpreta como evento iterativo (cuando funciona la coerción).
Camps (2005)	L1 inglés	Apoyan la etapa de desarrollo de PIM propuesto por la LAH.
Sánchez-Quintana (2005)	L1 japonés / L1 francés	1. Apoyan en general la preferencia de los aprendices por las asociaciones prototípicas de estados-PIM y logros-PIN. 2. El patrón de uso de PIN y PIM muestra diferencias según el nivel de competencia y la L1 de los aprendices. Los grupos de competencia baja prefieren usar infinitivo. Los grupos de competencia intermedia eligen una forma morfológica como la forma aspectual por defecto (L1 japonés elige PIN y L1 francés elige PIM). Los grupos de competencia avanzada eligen la forma aspectual dependiendo de la información pragmático-discursiva.
Quesada (2006)	L1 inglés	1. El orden de emergencia de PIM coincide con el patrón de desarrollo predicho por la LAH, pero PIN se combina con todos los tipos de verbos desde el inicio de la adquisición. Además, los aprendices de competencia avanzada usan menos PIN con estados. 2. Los aprendices perciben primero la dinamicidad del verbo, seguido por la telicidad y la puntualidad.
Chin (2008)	L1 chino mandarín / L1 inglés	Revelan que existe transferencia de la L1. Los sujetos de L1 inglés son más sensibles al contraste de las clases aspectuales de realización y logro que los sujetos cuya L1 es chino, porque la interpretación de perfectivo e imperfectivo de estas dos categorías aspectuales se parecen en inglés y español. Sin embargo, la interpretación semántica de perfectivo e imperfectivo para estados es diferente entre chino, español e inglés. Por lo tanto, sendos grupos de L2 no pueden detectar el contraste de estados en español.
Dáz, Bel y Bekiou (2008)	L1 románico /L1 germánico /L1 eslavo /L1 asiático /L1 griego	1. Se observa transferencia de la L1: si la L1 de los aprendices marca el contraste [+/-perfectivo] en su sistema, esto facilita la adquisición de PIN y PIM en español (grupo románico y griego). Si la L1 de los aprendices marca unas propiedades que no marca el español, causa dificultad en la adquisición del aspecto del español. Un ejemplo del segundo caso son el grupo eslavo y el asiático, que marcan el contraste de [+/-telicidad]. 2. Se observa una preferencia por las asociaciones prototípicas predichas por la LAH. Es decir, combinar PIM con estados y PIN con logros.
Guell (2008)	L1 lenguas europeas y L1 inglés (varias lenguas materna como L1, pero no las específicas)	Los sujetos de diferentes niveles demuestran distintas tendencias en la selección entre PIN y PIM: el grupo de nivel inicial elige PIN o PIM dependiendo de si el verbo aparece con o sin objeto directo (OD), pero sin considerar las propiedades del OD (singular o plural, determinado e indeterminado). El grupo de nivel intermedio empieza a comprender que la propiedad de las clases léxico-aspectuales depende de las propiedades del OD. El grupo avanzado todavía no puede distinguir claramente cuáles son las propiedades determinantes del OD que reclasifican las clases

		aspectuales y presenta variación no sistemática en el uso de PIN y PIM.
Mao (2009)	L1 chino mandarín	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para los aprendices de L1 chino, el uso de PIM del español resulta más difícil que el uso de PIN. 2. Los datos apoyan que las asociaciones prototípicas predichas por la LAH son los patrones prioritarios para estos aprendices de L2. Sin embargo, en cuanto al patrón de desarrollo predicho por la LAH, el grupo de nivel avanzado está más influido por las clases léxico-aspectuales que el grupo de nivel inicial cuando tienen que seleccionar PIN o PIM, lo cual es contrario a la predicción de este patrón.
Baker y Quesada (2011)	L1 inglés	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los aprendices usan PIN como el aspecto por defecto para el tiempo pasado de español. 2. La aparición de adverbios temporales les ayuda en la selección correcta de PIN o PIM.
Domínguez, Arche y Myles (2011)	L1 inglés	Entre las tres interpretaciones del aspecto imperfectivo del español (continuo, progresivo y habitual), la interpretación del continuo es la única que requiere el reensamblado entre la morfología verbal y la semántica, por lo cual es la más problemática para los aprendices de L1 inglés, incluso para los de nivel avanzado.
Montrul y Perpiñán (2011)	L1 inglés	A los aprendices de L2 les resulta difícil aceptar o rechazar como gramaticales o posibles los verbos de logro y de estado cuando aparecen en un contexto imperfectivo en las pruebas de juicio de aceptabilidad.
Salaberry (2011)	L1 inglés	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las influencias de las clases léxico-aspectuales y de la información discursiva de fondo y foco van aumentando su repercusión en la selección entre PIN y PIM de los aprendices a lo largo de su desarrollo de la competencia, lo cual es contrario al patrón de desarrollo predicho por la LAH. 2. En comparación con el aspecto léxico, la información discursiva de fondo y foco como mecanismo para decidir entre PIN y PIM permite distinguir más claramente el comportamiento lingüístico entre aprendices y nativos.
Domínguez, Tracy-Ventura, Arche, Mitchell y Myles (2012)	L1 inglés	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se observa la preferencia por combinar PIN con verbos dinámicos y PIM con verbos no-dinámicos. Sin embargo, los resultados no apoyan el patrón de desarrollo predicho por la LAH. 2. Las asociaciones prototípicas predichas por la DH (PIN con foco y PIM con fondo) se van fortaleciendo con el desarrollo de la competencia lingüística de los aprendices. 3. Los aprendices perciben la propiedad de dinamicidad del verbo antes que la de telicidad.
Whatley (2013)	L1 inglés	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entre los factores que guían la selección de PIN y PIM, la articulación de la información del discurso en foco y fondo demuestran tener menor importancia para los aprendices en comparación con la de las clases aspectuales. 2. Después de una experiencia de inmersión en el país de la L2 en una estancia de estudios en España, la incidencia de los factores que guían la selección de PIN y PIM (clases aspectuales, información de discurso y adverbios temporales) muestra diferentes tendencias en los aprendices: el grupo de nivel bajo no muestra cambios significativos ni después de la estancia en España. El grupo de nivel medio selecciona PIN o

		PIM dependiendo de las clases aspectuales y del adverbio temporal antes de la estancia en España, pero después de esta estancia, la información discursiva es el factor que determina su selección de PIN o PIM. En el grupo de nivel avanzado lo relevante es la pérdida del papel que juega el adverbio temporal como factor que guía la selección de PIN o PIM después de la estancia en España.
Lu, Cheng y Hung (2015)	L1 chino mandarín	1. Los aprendices de nivel inicial manejan mejor el uso de PIN que el uso de PIM. 2. El desarrollo de la adquisición del contraste PIN y PIM sigue el patrón de desarrollado predicho por la LAH.
Fistrovic (2016)	L1 inglés	1. Los datos apoyan parcialmente la Hipótesis del Aspecto por Defecto de Salaberry (1999) para el grupo de nivel inicial e intermedio. 2. El adverbio también juega un papel importante en la selección entre PIN o PIM por los aprendices en la prueba de comprensión de los grupos intermedio y avanzado.
Domínguez, Arche y Myles (2017)	L1 inglés	1. Los aprendices aceptan la forma PIM del español en el contexto imperfectivo propuesto en los estímulos presentados en las pruebas de aceptabilidad. Sin embargo, tienen problemas para rechazar la forma PIN en esos contextos, sobre todo, en los casos de predicados cuyas interpretaciones sean la habitual y la continua. 2. Se observa en los resultados la transferencia del patrón aspectual de su L1 (inglés).
González y Quintana Hernández (2018)	L1 inglés /L1 holandés	Para el grupo de L1 inglés, el contraste entre verbos de estado y dinámicos en el nivel léxico guía el uso de PIN y PIM de los aprendices. En cambio, para el grupo de L1 holandés, es el contraste entre predicados terminativos y durativos lo que guía el uso de PIN y PIM. Este patrón de uso se transfiere de los sistemas aspectuales de sus L1s.

Como se sintetiza en la Tabla 1.1, los diversos estudios sobre la LAH no han podido llegar a un consenso sobre cuál es el patrón de uso de PIN y PIM en la adquisición del español ni sobre la progresión o desarrollo de un único patrón (el llamado patrón de desarrollo) en estos aprendices. En general, estos estudios empíricos apoyan las asociaciones prototípicas propuestas por la LAH (Hasbún, 1995; Cadierno, 2000; Sánchez-Quintana, 2005; López-Ortega, 2000; Quesada, 2006; Mao, 2009; Montrul y Perpiñán, 2011; Salaberry 2011; Domínguez et al., 2012 y González y Quintana Hernández, 2018). Es decir, el uso de PIN en español se asocia prioritariamente con logros y realizaciones. En cambio, el uso de PIM se asocia prioritariamente con estados y actividades. Sin embargo, el patrón de desarrollo predicho por la LAH se ha visto desafiado por diversos estudios, ya que muchos de ellos han demostrado que los aprendices de menor competencia lingüística usan PIN o la forma infinitiva del verbo como el aspecto por defecto (Salaberry, 1999, 2000;

Sánchez-Quintana, 2005; Baker y Quesada, 2011; Fistrovic, 2016). Aunque también se encuentran algunos estudios que apoyan el patrón de desarrollo de la LAH (Ramsay, 1990; Camps, 2005; Lu, Cheng y Hung, 2015). Asimismo, otros estudios demuestran que la influencia de las clases léxico-aspectuales en la selección de PIN o PIM aumenta, en vez de disminuir, con el desarrollo de la competencia lingüística (Salaberry, 2011; Quesada, 2006; Mao, 2009; Domínguez et al., 2012). No hay que descartar en esta falta de consenso el peso de la diversidad de los tipos de pruebas utilizadas en los estudios empíricos para la obtención de los datos.

En cuanto a la DH, los estudios referenciados en la Tabla 1.1 muestran que las asociaciones prototípicas (PIN en el plano de información de foco y PIM en el plano de información de fondo) son las asociaciones prioritarias de los aprendices de L2. Además, hay estudios que también revelan que esta influencia de la narración discursiva se fortalece con el desarrollo de la competencia lingüística (Salaberry, 2011; Domínguez, et al., 2017).

Con respecto a los estudios sobre la Transferencia de L1 en la adquisición del aspecto, no se puede extraer un patrón definitivo o claro sobre cómo intervienen las L1s de los aprendices en la reconstrucción del sistema aspectual del español de su interlengua. Sin embargo, los datos sí ponen de manifiesto que la Transferencia de L1 existe en el uso del aspecto del español como L2, porque los datos reflejan la huella de haber aplicado sistemas aspectuales de distintas L1s en la L2, bien sea parcial o totalmente en sus usos del aspecto de español como L2 (Sánchez-Quintana, 2005; Dáz, Bel y Bekiou, 2008; Domínguez, Arche y Myles, 2011; Domínguez et al. 2012; González y Quintana Hernández, 2018). De este modo se puede explicar por qué para los aprendices anglófonos, la dinamicidad del verbo guía su selección entre PIN o PIM (Domínguez et al. 2012; González y Quintana Hernández, 2018), mientras para los hablantes de holandés, es la oposición entre terminativo y durativo lo que guía su selección (González y Quintana Hernández, 2018). También se observa en Sánchez-Quintana (2005) que los hablantes de francés usan PIM como aspecto por defecto, mientras que los hablantes de japonés usan PIN como aspecto por defecto. Además, se observa la transferencia de la L1 japonés en el uso de PIN y PIM de español en el caso de verbos de logro (Ruggia, 2002). El estudio de Dáz, Bel y Bekiou (2008) también revela esta transferencia para los hablantes de diferentes L1s incluidos en su trabajo. No obstante, el patrón de transferencia de los aprendices chinos todavía no ha sido suficientemente estudiado. Uno de los pocos estudios disponibles, el de Chin

(2008), muestra que los aprendices chinos son menos sensibles que los anglófonos al contraste de PIN y PIM del español. Sin embargo, todavía no está claro cómo su L1, el chino mandarín, guía su uso del aspecto en español y si los aprendices chinos tienen un patrón específico en el uso del aspecto de español. Este será uno de los objetivos de esta tesis.

Por último, hay estudios que se centran en el papel que desempeñan factores como la estructura de los sintagmas (por ejemplo: verbo+OD singular o plural y con o sin determinante; verbo+Ø OD). y de coerción en el nivel pragmático⁴ (Montrul y Slabakova, 2002; González, 2003; Pérez-Leroux et al., 2003; Güell, 2008). Asimismo, el contexto de adquisición (en el país de la L1 sólo con instrucción o en el país de la L2 con inmersión) también se considera que puede influir en el uso de PIN y PIM (Whatley, 2013).

Pero hasta donde sabemos, todavía carecemos de estudios sobre aprendices chinos de español desde estas perspectivas. De hecho, en esta tesis, vamos a analizar si las asociaciones prototípicas predichas por la LAH y la DH también se aplican al patrón de uso de los aprendices chinos. Asimismo, vamos a analizar el patrón de desarrollo predicho por la LAH aplicando las perspectivas que no se han estudiado con sujetos chinos para establecer el patrón específico en el uso de PIN y PIM de su español.

1.3 Objetivos e hipótesis de la tesis

El objetivo de esta tesis es estudiar el papel que juegan los factores gramaticales y discursivos en los distintos niveles lingüísticos en la adquisición del aspecto de los tiempos aspectuales de pasado del español por aprendices chinos. A partir de los estudios previos, se puede resumir que la adquisición del aspecto en una L2 está influida por factores pertenecientes a los siguientes niveles lingüísticos: nivel léxico-semántico (propiedades verbales), léxico-sintáctico (combinaciones entre verbos y sus complementos), semántico-discursivo (alternancia de la información discursiva de planos: foco y fondo), pragmático-discursivo (coerción), la transferencia de la L1 a la L2 y los contextos de adquisición (inmersión en la L2 o instrucción en el país de L1)

⁴ Como en el ejemplo a) “saber la respuesta” (estado, imperfectivo), el predicado (verbo “saber”+OD) seleccionaría en pasado PIM, como en “Sabía la respuesta”. Mientras que el mismo predicado en un contexto con coerción coapareciendo con el adverbio temporal “de repente”, seleccionaría el pasado PIN, como en el ejemplo b) “De repente, supe la respuesta”.

de los aprendices. Teniendo en cuenta todos estos factores, proponemos los siguientes objetivos concretos de la presente tesis:

- Objetivo 1: Estudiar cómo los factores del nivel léxico-semántico afectan a la adquisición del aspecto del español por aprendices chinos. Es decir, estudiar si el comportamiento lingüístico de nuestros sujetos chinos en esta tesis confirma las asociaciones prototípicas predichas por la LAH o si estos aprendices muestran un patrón de uso específico.
- Objetivo 2: Estudiar si la elección de PIN o PIM de los aprendices chinos depende de factores semántico-discursivos, distribución de planos de foco y fondo en la narración discursiva, como predice la DH.
- Objetivo 3: Estudiar si los aprendices chinos pueden adquirir la capacidad de resolver el conflicto semántico entre el nivel léxico y el pragmático-discursivo cuando funciona la coerción.
- Objetivo 4: Estudiar si la L1 de nuestros sujetos, el chino mandarín, afecta a su patrón de uso de PIN y PIM. Si la influencia de la L1 se puede detectar, ¿cómo será el patrón de uso y patrón de desarrollo específico de los aprendices chinos?
- Objetivo 5: ¿Qué papel juega el contexto de adquisición del español en los aprendices chinos? Es decir, ¿existe diferencia en el comportamiento lingüístico entre los aprendices chinos de español que aprenden esta lengua como asignatura en el contexto de su L1 en el aula, y los que tienen la experiencia de una inmersión lingüística de español (L2) en un contexto hispanohablante?

Los estudios recogidos en los capítulos 2 al 11 de esta tesis se han centrado en estos objetivos.

A continuación, se presentan las hipótesis de partida de esta tesis:

- Hipótesis 1: El comportamiento de nuestros sujetos chinos se ajustará a las asociaciones prototípicas predichas por la LAH. Es decir, PIM se asociará con

estados y actividades y PIN con logros y realizaciones como asociaciones prioritarias para los aprendices chinos. Sin embargo, teniendo en cuenta los estudios previos, no se espera observar evidencias que apoyen el patrón de desarrollo predicho por la LAH para el español de los aprendices chinos. Por lo tanto, sólo se cumplirá la primera predicción de la LAH. Es decir, en comparación con los aprendices de más competencia lingüística, los aprendices de menor competencia no mostrarán preferencia en esa etapa inicial por el uso de estas asociaciones prototípicas previstas por la hipótesis.

- Hipotésis 2: El comportamiento de nuestros sujetos chinos confirmará las asociaciones prototípicas predichas por la DH. Es decir, estos aprendices mostrarán preferencia por usar PIN en el primer plano de información discursiva o foco y preferencia por usar PIM en el plano secundario de información discursiva o fondo.
- Hipotésis 3: Como sostienen Montrul y Slabakova (2002), a los aprendices de L2 les resulta difícil tratar la coerción en el discurso. De hecho, predcimos que nuestros sujetos chinos no podrán resolver el conflicto semántico generado entre el nivel léxico y el pragmático-discursivo cuando funcione la coerción.
- Hipotésis 4: Como el sistema aspectual del chino mandarín es diferente del español, se postulará que nuestros sujetos chinos transfieren el sistema aspectual de su L1, chino mandarín, al patrón de uso del español. En concreto, como en el chino mandarín, los verbos de estado tienden a asociarse con el aspecto imperfectivo y los verbos dinámicos pueden asociarse tanto con el aspecto perfectivo como con el aspecto imperfectivo, los aprendices chinos aplicarán este patrón al uso del aspecto en español. Es decir, mostrarán preferencia por asociar los verbos de estado con PIM en todos los casos, mientras que, en el caso de los verbos dinámicos, seleccionarán PIN o PIM de acuerdo con la información disponible en el contexto.
- Hipotésis 5: Las condiciones contextuales de adquisición y contacto con la lengua objeto de aprendizaje (en el país de la L1 sólo con instrucción o en el

país de la L2 con inmersión) también son un factor que puede influir en el patrón de uso del aspecto en español. Los sujetos chinos que pasan por una experiencia de inmersión lingüística en la lengua española tendrán un patrón más cercano al de los hablantes nativos en comparación con los sujetos chinos cuyo aprendizaje se da estrictamente en el aula en su país.

1.4 Metodología

Esta tesis es un compendio de estudios empíricos y basado fundamentalmente en el análisis del corpus *Gushi-ELE*. Este corpus consiste en datos de producción lingüística procedente de 312 textos escritos y 50 grabaciones orales⁵ realizados por aprendices chinos de español como lengua extranjera (LE) y por sujetos nativos de control. Teniendo en cuenta los objetivos de la tesis, se han diseñado pruebas de elicitación de diferente tipo para constituir este corpus y examinar la influencia a nivel léxico, discursivo y pragmático, así como la influencia de la transferencia de la L1 y de las condiciones contextuales de adquisición en la adquisición de los tiempos aspectuales simples del pasado en español. Basándonos en estudios previos (Bonilla, 2013) que postulan que el tipo de prueba usada para elicitación de datos puede condicionar la descripción de los datos obtenidos, hemos contemplado realizar un abanico amplio de pruebas diversas para minimizar el efecto sesgo que puede aportar un tipo específico de prueba. En concreto, en esta tesis llevamos a cabo cinco pruebas para elicitación de la producción lingüística, consistentes en: 1) una prueba de *cloze* con 15 huecos que completar con las formas conjugadas adecuadas según el contexto de los verbos en infinitivo que se les proporcionan; 2) tres redacciones semi-guiadas en español a partir de tres guiones; 3) tres redacciones semi-guiadas en chino a partir de los mismos tres guiones del español; 4) una redacción libre sobre una anécdota personal⁶; 5) una prueba de opción múltiple basada en viñetas.

Los sujetos chinos del corpus *Gushi-ELE* proceden de: el Instituto Jinling de la Universidad Nanjing; la Escuela Oficial de Idioma de Barcelona-Drassanes y del programa de doctorado de la Universidad de Granada. En la Tabla 1.2, se especifica el origen de los sujetos para cada prueba.

5 Los datos de grabación oral no se han utilizado en esta tesis, pero formarán parte de mi trabajo futuro.

6 Los datos de la redacción libre forman parte de una investigación en curso que no se incluye en este trabajo.

As í mismo, se han utilizado datos obtenidos fuera de este corpus: 1) una prueba de opci3n multiple y una prueba de juicios de gramaticalidad y/o aceptabilidad realizadas en mi tesis de m áster (Sun, 2015); y 2) datos del corpus oral *Stop-ELE*⁷.

A continuaci3n, se presentan las cinco pruebas relacionadas con *Gushi-ELE*, cuyos datos se recogen en esta tesis.

1. Prueba de cloze Esta prueba consiste en un texto narrativo al que se le han borrado 15 verbos que constituyen los 15 huecos que los sujetos han de rellenar con los verbos conjugados (v éase Anexo 2a). Al lado de estos huecos, se proporcionan los verbos necesarios en infinitivo entre paréntesis para que los conjuguen en alguna forma de pasado adecuada al contexto. De estos 15 est ímulos (huecos), 6 corresponden a actividades, 5 son realizaciones y los 4 restantes son logros.

Este experimento cuenta con 78 sujetos aprendices chinos de espa ñol. Se han dividido en tres grupos seg ún su competencia ling üística de acuerdo con los par ámetros del MCER (Marco Com ún Europeo de Referencia) y los de ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*). Los tres grupos resultantes son: NNB1 (no nativo de nivel B1), NNB2 (no nativo B2) y NNC1 (no nativo C1). Adem ás, contamos con un grupo nativo de control, el grupo NS de 26 sujetos. En total contamos con 104 sujetos en esta prueba.

2. Prueba de redacci3n semi-guiada en espa ñol a partir de guiones Esta prueba consiste en tres redacciones semi-guiadas de narraciones. En el encabezamiento de cada narraci3n, se presenta listado un guion que contiene la informaci3n esquem ática para construir cada historia. Los verbos buscados (*target verbs*) de la prueba aparecen en infinitivo en los guiones usados como est ímulo (v éase Anexo 2b). Pedimos a los sujetos que redactaran tres historias usando los guiones dados al inicio de cada parte y que conjugaran los verbos presentados en infinitivo en la forma que consideraran apropiada seg ún la informaci3n del contexto. Adem ás, para condicionar que el marco de la narraci3n fuera en pasado, les obligamos a empezar todas las redacciones usando “el martes pasado” para empezar cada historia. Estas tres redacciones contienen 43

⁷ El corpus Stop-ELE-SP (Enr íquez, D áz y Sun, 2019) est á formado por 18 di álogos orales transcritos: seis entre aprendices angl3fonos de espa ñol L2, seis entre hablantes de espa ñol de herencia y seis entre hablantes nativos de espa ñol.

est ímulos en total: 11 en la primera narraci3n, 12 en la segunda y 20 en la tercera. De estos 43 est ímulos, 11 corresponden a estados, 7 son actividades, 6 son realizaciones y 19 son logros.

Para esta prueba, tenemos 18 aprendices chinos de espa ol, que se han dividido en dos grupos seg n su competencia: el grupo NNB1, el grupo NNB2 y el grupo de NNC1, con 6 sujetos en cada grupo. Adem s, tenemos un grupo de control de 6 hablantes nativos de espa ol. En total, son 24 sujetos.

3. Prueba de redacci3n semi-guiada en chino a partir de los mismos guiones del espa ol Despu s de acabar las tres redacciones de narraciones en espa ol, les pedimos a los 12 sujetos chinos de la prueba anterior de nivel NNB1 y NNB2 que redactaran las tres mismas narraciones en chino. En el encabezamiento de cada narraci3n tambi n se presenta listado un guion que contiene la informaci3n esquem tica para construir cada historia como en la prueba anterior. Pero en esta prueba, los guiones son en chino. Pedimos a los sujetos que usaran los guiones cuando redactaran y que a adieran los marcadores aspectuales del chino que consideraran apropiados seg n la informaci3n del contexto. Adem s, tambi n obligamos a los sujetos que usaran “上个星期二 (el martes pasado)” para empezar cada historia (v ase Anexo 2b).

Para esta prueba, tenemos los mismos sujetos chinos de la prueba anterior de niveles NNB1 y NNB2; por lo tanto, son 6 de nivel NNB1 y 6 de NNB2. En total contamos con 12 sujetos en esta prueba.

4. Prueba de redacci3n libre En la prueba de redacci3n libre, pedimos a los sujetos que redactaran una an dota inolvidable ocurrida durante las ltimas vacaciones. Ten an 20 minutos para hacerla como un ejercicio de clase. En esta prueba, participaron 29 aprendices chinos de espa ol, todos ellos de nivel NNB1. Tambi n se dispuso de un grupo de 20 nativos de control. En total son 49 sujetos.

5. Prueba de opci3n m ltiple basada en vi etas Esta prueba de opci3n m ltiple es una r plica de la prueba usada en Salaberry (2011). En dicha prueba, se presenta a los sujetos una historia contada en vi etas de Quino (Lavado, 1986). A continuaci3n se presenta un texto escrito que desarrolla la historia de las vi etas en el que los verbos

en pasado aparecen en dos formas: PIN y PIM y se les pide que elijan una sola, PIN o PIM, según han interpretado las viñetas. Este texto cuenta la historia de una anécdota personal que evoca una historia del pasado familiar de una persona (véase Anexo 2c, 2d y 2e). La prueba consiste en 40 estímulos (verbos), teniendo en cuenta las distintas clases aspectuales consideradas por Salaberry (2011), esto es: estados, actividades y verbos técnicos, así como los planos de información discursiva (foco y fondo). Salaberry (2011) aplicó esta prueba a aprendices anglófonos de español en EE.UU. En esta tesis, la aplicamos a aprendices chinos. De esta manera, podemos hacer un análisis comparativo entre el patrón concluido en nuestro trabajo (para aprendices de L1 chino) y el patrón de Salaberry (2011) (para aprendices de L1 inglés).

Para esta prueba, contamos con 75 aprendices chinos divididos en tres grupos según su competencia lingüística: NNB1, NNB2 y NNC1. Además, contamos con un grupo nativo de control de 25 sujetos. En total son 100 sujetos.

Resumimos las cifras técnicas del corpus *Gushi-ELE* en la Tabla 1.2 para facilitar al lector la correspondencia entre las pruebas y la procedencia de los sujetos cuando lean los artículos. Para mayor detalle, véase el Anexo 3.

Tabla 1.2: Cifras técnicas del corpus *Gushi-ELE*

Sub-corpus	Descripción	Sujetos
1. Prueba de <i>cloze</i>	Rellenar 15 huecos con la forma adecuada del verbo en infinitivo	<p>Estudiantes chinos de español (N=78): —Instituto Jinling de la Universidad Nanjing (N= 44) —Escuela Oficial de Idiomas – Drassanes en Barcelona (N= 30) —programa de doctorado de la Universidad de Granada (N= 4)</p> <p>Estudiantes por nivel (N=78): 26 en NNB1, 26 en NNB2 y 26 en NNC1</p> <p>Grupo de control nativo (N=26): 26 hablantes nativos de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.</p>
2.Redacciones semi-guiadas en español	Redactar tres narraciones usando los guiones listadas en el encabezamiento de cada narración y conjugando los verbos en forma apropiada según el contexto	<p>Estudiantes chinos de español (N=18): —Instituto Jinling de la Universidad Nanjing (N= 12) —Escuela Oficial de Idiomas – Drassanes en Barcelona (N= 5) —programa de doctorado de la Universidad de Granada (N= 1)</p> <p>Estudiantes por nivel (N=18):</p>

		6 en NNB1, 6 en NNB2 y 6 en NNC1 Grupo de control nativo (N=6): 26 hablantes nativos de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.
3. Redacciones semi-guiadas en chino	Redactar tres narraciones usando los guiones listados en el encabezamiento de cada narración y añadiendo marcadores aspectuales apropiados según el contexto	Estudiantes chinos de español (N=12): —Instituto Jinling de la Universidad Nanjing (N= 12) Estudiantes por nivel (N=12): 6 en NNB1 y 6 en NNB2
4. Redacción libre	Escribir una experiencia inolvidable durante las vacaciones pasadas	Estudiantes chinos de español (N=29): —Instituto Jinling de la Universidad Nanjing (N= 29) Estudiantes por nivel (N=29): 29 en NNB1 Grupo de control nativo (N=20)
5. Opción múltiple basada en viñetas	Opción múltiple entre PIN y PIM de un texto con 40 ítems según el contenido de una viñeta	Estudiantes chinos de español (N=75): —Instituto Jinling de la Universidad Nanjing (N= 75) Estudiantes por nivel (N=75): 24 en NNB1, 24 en NNB2 y 27 en NNC1 Grupo de control nativo (N=25): 25 hablantes nativos de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona

1.5 Estructura de la tesis

Esta tesis es un compendio de diez publicaciones articuladas como se indica en esta introducción y seguidas de una sección donde se presenta globalmente las conclusiones y se apuntan las líneas futuras. De estas diez publicaciones, tres de ellas han sido ya publicadas, uno en revista de impacto y dos en volúmenes de congresos internacionales; tres están aceptadas para su publicación, dos en volúmenes de congresos internacionales y uno en revista de impacto. Las otras cuatro se encuentran en evaluación en revistas de impacto. En la siguiente sección, donde se indica la distribución de la tesis en tres partes, se consigna el estado de cada artículo: si aparece la fecha, es que está publicado; en los otros casos, se indica entre paréntesis el estado (revisión o aceptación).

En esta tesis, se han organizado temáticamente estos diez artículos como capítulos independientes en las siguientes tres partes que indicamos a continuación. En la primera parte se incluyen los artículos basados en los factores lingüísticos de estudio considerados individualmente. En la segunda parte se incluyen los estudios basados en la comparación de los resultados obtenidos mediante distintas pruebas. En la tercera parte, se incluye un artículo basado en datos orales.

PARTE I

Capítulo 2: Sun, Yuliang; Díaz, Lourdes y Taulé Mariona (2018). A writing based study of the acquisition of aspect in Spanish by Mandarin Chinese learners. En Díaz, F. J. and Moreno, M. A. (eds.), *Languages at the Crossroads: Training, Accreditation and Context of Use*, pp. 51-62. Jaén: University of Jaén (ISBN 978-84-9159-108-5).

Capítulo 3: Sun, Yuliang; Díaz, Lourdes y Taulé Mariona (2018). El aspecto léxico y gramatical en un corpus de narración escrita de aprendices sinohablantes y en nativos: uso, colocaciones y didáctica. En M. Bargalló, E. Forgas y A. Nomdedu (eds.) *Léxico y Cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*, pp. 807-818. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. (ISBN: 978-84-09-04375-0).

Capítulo 4: Sun, Yuliang; Díaz, Lourdes y Taulé Mariona (2019). The development of dynamicity in the acquisition of Spanish by Chinese learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 170:1, pp. 80-111. John Benjamins Publishing (ISSN 0019-0829, E-ISSN 1783-1490. SJR: 0.208, Q2; SNIP: 1.631; ICDS de MIAR: 6.5).

Capítulo 5: Sun, Yuliang; Díaz, Lourdes y Taulé Mariona (en segunda fase de revisión). 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 (ISSN 0213-2028, E-ISSN 2254-6774. Factor de Impacto de 5 Años: 0.270, Q4; SJR: 0.125, Q3; SNIP: 0.191; ICDS de MIAR: 11.0).

PARTE II

Capítulo 6: Sun, Yuliang; Díaz, Lourdes y Taulé Mariona (aceptado). A comparative study of the acquisition of Spanish aspectual past tenses by Mandarin Chinese learners using guided and semi-guided written productions. En *Actas del XXXVI Congreso Internacional AESLA*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Capítulo 7: Sun, Yuliang; Díaz, Lourdes y Taulé Mariona (aceptado). Patrones adquisicionales de los pasados aspectuales en distintos tipos de tarea. ¿Cómo se acercan al uso nativo del aspecto los aprendices de ELE sinohablantes? *Marcoele*, 28 (ISSN: 1885-2211; ICDS de MIAR: 6.1)

Capítulo 8: Sun, Yuliang; Gonzalez Gonzalez, P.; Parafita Couto, M.C.; Mauder, Elisabeth; Child, Michael. W; Díaz, Lourdes y Taulé Mariona (en revisión). Adquisición del aspecto en español por aprendices chinos, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. Madrid: Universidad Complutense (ISSN electrónico 1576-4737. Factor de Impacto de 5 Años: 0.189, Q4; SJR: 0.22, Q2; SNIP: 0.616; ICDS de MIAR: 8.8).

Capítulo 9: Sun, Yuliang; Díaz, Lourdes y Taulé Mariona; Xu, Meng; Yao, Ning and Qiu, Xiaojing (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 (ISSN: 1613-4079. Factor de Impacto de 5 Años: 0.739, Q3; SJR: 0.198, Q2; SNIP: 0.691; ICDS de MIAR: 11.0).

Capítulo 10: Sun, Yuliang; Díaz, Lourdes y Taulé Mariona (en revisión). The use of the past tense aspect in Spanish by study At-Home and Study-Abroad Chinese learners in semi-guided writing tasks. *Dutch Journal of Applied*

Linguistics (ISSN 2211-7245, E-ISSN 2211-7253. SJR: 0.110, Q3; SNIP: 0.216; ICDS de MIAR: 8.0).

PARTE III

Capítulo 11: Enríquez, Núria; Sun, Yuliang y Díaz, Lourdes (aceptado). Pauses and mental processes during a transaction task: The case of English (L1/L2), Spanish (L1/L2) and heritage Spanish. En *Actas del XXXVI Congreso Internacional AESLA*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Los estudios incluidos en la PARTE I y la PARTE II están basados en los datos escritos del corpus de español de aprendices chinos *Gushi-ELE*, mientras que el estudio incluido en la PARTE III se basa en los datos orales del corpus *Stop-ELE*.

Recapitulando, la PARTE I está constituida por estudios que analizan la adquisición del aspecto del español por aprendices chinos desde la perspectiva de cada nivel lingüístico por separado (capítulos 2, 3, 4 y 5). Es decir, el punto de partida de estos estudios analiza el impacto de los distintos factores de los niveles léxico-semántico, léxico-sintáctico, semántico-discursivo, pragmático-discursivo y la influencia de la transferencia de la L1 chino mandarín en la adquisición y uso del contraste entre PIN y PIM.

El objetivo de los estudios en la PARTE II (capítulos 6, 7, 8, 9 y 10), en cambio, es realizar un análisis comparativo a partir de los resultados obtenidos en la PARTE I y de los resultados de estudios previos. Por ejemplo, en el capítulo 9 se comparan los patrones de uso y los patrones de desarrollo entre aprendices de L1 chino mandarín y L1 inglés (este último de Salaberry, 2011); en los capítulos 7 y 8 se comparan los patrones de uso y patrones de desarrollo obtenidos de diferentes tipos de pruebas por aprendices chinos; en el capítulo 10 se comparan los patrones de uso y de desarrollo de aprendices chinos en diferentes contextos de adquisición (inmersión en L2 vs. instrucción en el país de la L1); en el capítulo 6, se comparan los datos obtenidos dos veces con la misma prueba (la primera formó parte de un estudio piloto con un grupo reducido de 12 sujetos y la segunda de una muestra ampliada con 78 sujetos). Los análisis comparativos de esta parte permiten observar las influencias atribuidas a las

diferentes L1s, a los tipos de pruebas, a los contextos de adquisición y al tamaño de las muestras.

La PARTE III (capítulo 11) está constituida por un trabajo con datos orales extraídos del corpus *Stop-ELE*⁸ (Díaz y Enríquez, 2016). El objetivo de este estudio es ensayar la recogida de datos orales, la metodología de transcripción de estos datos y la familiarización con los patrones de uso oral aunque no estén directamente relacionados con PIN y PIM. Hasta este momento, nos hemos centrado en las pausas en la producción oral de aprendices anglófonos ante problemas de elección morfológica y pragmática que crean conflicto entre español e inglés. Este estudio se ha realizado en colaboración con la investigadora Núria Enríquez de la Universidad de Houston. En el futuro, me planteo utilizar nuestros datos orales de aprendices chinos de *Gushi-ELE* para hacer una comparación de la producción oral de aprendices de L1 chino y L1 inglés y analizar la vinculación entre las pausas y los problemas ante la producción de las formas aspectuales.

A continuación, vamos a hacer un breve resumen de los artículos de cada parte, así como de su metodología y conclusiones.

1.5.1 Artículos de la PARTE I

CAPÍTULO 2: *A writing based study of the acquisition of aspect in Spanish by mandarin Chinese learners*

Este es un estudio basado en un *cloze test* con tres grupos de sujetos de tres niveles de competencia distintos: NNB1, NNB2 y NS. Cada grupo cuenta con 11 sujetos. En este estudio, analizamos el patrón de uso de PIN/PIM por aprendices chinos según las categorías de clases léxico-aspectuales previstas en la prueba (verbos de actividad, realización y logro). Además, analizamos los ítems donde se produce la coerción para observar si los aprendices pueden resolver el conflicto semántico entre el nivel léxico y pragmático. Según los resultados, obtenemos las siguientes conclusiones: 1) nuestros resultados no apoyan el patrón de desarrollo predicho por la LAH. El grupo NNB1 tiene más errores en el uso de PIN (en vez de PIM) en actividades y más errores en el uso de PIM (en vez de PIN) en realizaciones que el grupo de NNB2. Estos resultados contradicen el patrón de desarrollo predicho por la LAH, ya que en este trabajo, el grupo de NNB1 muestra más casos de asociaciones

⁸ https://marcoele.com/descargas/23/diaz-enriquez_pausas_autocorrecciones.pdf

no-prototípicas que el grupo de NNB2. 2) Nuestros sujetos no pueden resolver el conflicto semántico entre el nivel léxico y pragmático cuando funciona la coerción, sea cual sea su competencia lingüística en la L2. Este resultado confirma los postulados de Montrul y Slabakova (2002).

Instrumento: 1 *cloze test*

Grupos incluidos en el estudio: NNB1, NNB2 y NS

CAPÍTULO 3: El aspecto léxico y gramatical en un corpus de narración escrita de aprendices sinohablantes y en nativos: uso, colocaciones y didáctica

En este estudio llevamos a cabo un análisis sobre las preferencias de uso de PIN y PIM con los verbos *estar* y *quedar* por parte de aprendices chinos. Estos dos verbos pueden combinarse con diferentes complementos y formar predicados de distintas clases léxico-aspectuales (Vendler 1967, Verkuyl 1996). Mediante tres pruebas de redacción semi-guiada, sistematizamos los patrones en que aparecen los predicados y sus patrones de combinación sintáctica y de colocaciones.

En este estudio obtenemos las siguientes conclusiones: 1) *estar* tiende a aparecer con PIM en el patrón de colocación tanto atributivo como progresivo, sobre todo, entre los sujetos de nivel NNB2 y los NS. Esto viene favorecido por su propiedad léxica aspectual homogénea (atético e imperfectivo) en todos los patrones. En el patrón locativo del verbo *estar*, cuando la coerción funciona, el grupo de NS elige la flexión verbal según la información pragmática discursiva. Sin embargo, los aprendices chinos no parecen haber adquirido esta capacidad: los NNB1 no muestran ningún patrón acorde con nuestra previsión y los NNB2 eligen la flexión verbal según la semántica aspectual del verbo, sin poder combinar información aspectual y pragmático-discursiva. Por lo tanto, los resultados revelan la preferencia por las asociaciones prototípicas por parte de los aprendices chinos (PIM con estados). Además, los aprendices chinos no pueden adquirir la capacidad para resolver el conflicto semántico entre la información pragmática discursiva y la léxica (cuando funciona la coerción). 2) El verbo *quedar* tiene valor atético en algunos casos (*a alguien le queda bien/mal algo*) y tético en otros (*quedar en un susto* o *quedarse algo*). Por lo tanto, estas dos posibilidades en el mismo elemento léxico les causa confusión a los aprendices chinos al elegir la flexión verbal, sobre todo en NNB2. De hecho, podemos concluir que los patrones de las colocaciones con *estar* y *quedar*

modifican las propiedades de las clases léxico-aspectuales. Estas modificaciones resultan difíciles para los aprendices chinos en su uso de PIN y PIM.

Instrumento: 3 redacciones semi-guiadas

Grupos incluidos en el estudio: NNB1, NNB2 y NS

CAPÍTULO 4: The development of dynamicity in the acquisition of Spanish by Chinese learners

Este es un estudio sobre la adquisición de los tiempos aspectuales del pasado del español por aprendices chinos para analizar las influencias de las clases léxico-aspectuales (predichas por la LAH), de la coerción y de la distinción entre los planos de fondo y de foco en la información discursiva (predicha por la DH). Para ver estas influencias, se ha utilizado una prueba de *cloze*. Además, este estudio se centra en los verbos dinámicos (actividades, realizaciones y logros) porque diversos estudios previos (Quesada, 2006; Domínguez et al. 2012) postulan que, para anglófonos, la dinamicidad verbal es la propiedad léxica más sobresaliente que guía la elección de PIN y PIM en el discurso. En esos estudios, se propone que los aprendices asocian PIN con verbos dinámicos y PIM con verbos de estado como asociaciones prioritarias para ellos. Nuestro trabajo comprueba si este patrón postulado para aprendices anglófonos también se aplica al comportamiento lingüístico de los aprendices chinos. Este estudio concluye lo siguiente: 1) en el nivel léxico, actividades y realizaciones son las dos clases aspectuales más difíciles para los aprendices chinos. Además, los resultados no apoyan el patrón de desarrollo predicho por la LAH. El grupo de NNB1 (intermedio-bajo) de nuestro estudio no es el más sensible a la influencia de las propiedades aspectuales cuando ha de seleccionar entre PIN y PIM. Al contrario, es el grupo de nivel NNC1 (avanzado) el más influido por las propiedades aspectuales. 2) Cuando funciona la coerción, a los aprendices chinos les falta la capacidad de resolver el conflicto semántico entre el nivel pragmático-discursivo y el léxico, sea cual sea su competencia lingüística. 3) En el nivel del discurso, los resultados apoyan las asociaciones prototípicas predichas por la DH (PIN con el plano discursivo de foco y PIM con el plano discursivo de fondo). 4) Con respecto a la influencia interactiva entre las clases léxico-aspectuales y los planos foco y fondo, en el caso de las asociaciones no-prototípicas, la influencia del plano foco o fondo es más notable que el tipo de clase léxico-aspectual en la selección de PIN y PIM por parte de los aprendices chinos. 5) Nuestros aprendices chinos prefieren combinar tanto actividades

como realizaciones y logros con PIN. Es decir, prefieren agrupar todos los verbos dinámicos como una categoría única en su uso de PIN y PIM. Por lo tanto, concluimos que la dinamicidad que agrupa esas clases aspectuales (y no la telicidad y puntualidad) es la propiedad verbal más sobresaliente para los aprendices chinos de español.

Instrumento: 1 *cloze test*

Grupos incluidos en el estudio: NNB1, NNB2, NNC1 y NS

CAPÍTULO 5: A story-writing based study on the acquisition of aspect in Spanish by Mandarin Chinese learners

Este estudio trata de la adquisición del aspecto del español por aprendices chinos desde las perspectivas de las clases léxico-aspectuales (predichas por la LAH), la coerción, los planos fondo y foco en el discurso (predichas por la DH) y la influencia de la L1 (chino mandarín). A diferencia del capítulo 4, el instrumento de elicitación utilizado en este estudio son tres redacciones semi-guiadas, de temas distintos que proporcionan contextos flexibles para testar su capacidad discursiva en una producción abierta. A diferencia del capítulo 4, en el que el contexto es cerrado, en este estudio se puede observar cómo las decisiones e interpretaciones internas de cada sujeto influyen en la elección de PIN y PIM de los aprendices chinos, guiadas por factores de nivel léxico y discursivo.

Este estudio arroja las siguientes conclusiones: 1) en el nivel léxico, los resultados apoyan las asociaciones prototípicas predichas por la LAH, pero no apoyan el patrón de desarrollo, porque el grupo NNB1 prefiere usar PIN como el aspecto por defecto para todas las clases aspectuales; y el grupo cuyo nivel de competencia es más avanzado (NNB2) está más influido por la propiedad verbal en su selección de PIN y PIM. Los resultados también revelan que para los aprendices chinos, la adquisición de la dinamicidad verbal del español ocurre más temprano que la telicidad verbal. 2) En el nivel discursivo, los resultados apoyan las asociaciones prototípicas predichas por la DH (PIM con el plano de fondo y PIN con el plano de foco). Además, el análisis de la influencia interactiva entre las clases léxico-aspectuales y los planos de la información discursiva muestran que en unos casos, la influencia del léxico anula la influencia de la información discursiva. Por ejemplo, los aprendices chinos muestran preferencia por usar PIM con estados y PIN con logros tanto en el plano de foco como en el plano de fondo. Esto contradice la conclusión 4 del capítulo 4, seguramente por

el efecto del tipo de prueba usada en la elicitación de los datos. 3) La transferencia de la L1 chino mandarín en el uso del patrón aspectual del español se revela en el nivel semántico, pero no en el nivel sintáctico para el caso del aspecto perfectivo (en los casos donde en chino mandarín se usa el marcador *-le*).

Instrumento: 3 redacciones semi-guiadas

Grupos incluidos en el estudio: NNB1, NNB2 y NS

1.5.2 Artículos de PARTE II

CAPÍTULO 6: *A comparative study of the acquisition of Spanish past tense aspect by mandarin Chinese learners using guided and semi-guided written productions*

En este estudio, se han realizado dos análisis comparativos. El primero es una comparación entre los datos de la prueba de *cloze* con 11 sujetos en cada grupo (los datos del capítulo 2, que es un piloto de esta tesis) y los datos obtenidos con esta misma prueba de *cloze*, pero con 26 sujetos en cada grupo (los datos del capítulo 4). El objetivo de este análisis comparativo es confirmar y reforzar los patrones y las conclusiones obtenidos para estos aprendices chinos en estudios anteriores. El segundo análisis comparativo se da entre los datos obtenidos de la prueba de *cloze* (los datos del capítulo 4) y la prueba de tres redacciones semi-guiadas (los datos del capítulo 5). El objetivo de este análisis comparativo, a su vez, es estudiar si los diferentes tipos de prueba constituyen un factor (son una variable) que influye en el comportamiento lingüístico de los aprendices chinos en su uso de PIN y PIM.

Este estudio arroja las siguientes conclusiones: 1) el primer análisis comparativo confirma y refuerza el patrón concluido en el capítulo 2: los verbos de realización y logro tienden a asociarse con PIN. Sin embargo, nuestros aprendices chinos de nivel intermedio-bajo (NNB1) prefieren la asociación de actividades con PIN, en vez de la asociación predicha por la LAH (actividades con PIM). 2) El segundo análisis comparativo, realizado mediante datos extraídos de dos tipos diferentes de pruebas, muestra que para ambas pruebas el contraste entre verbos dinámicos/no-dinámicos es el primero que se puede percibir y adquirir por parte de los aprendices chinos, seguido de los contrastes entre *tónico/atónico* y *durativo/puntual*. Además, los aprendices reflejan en su producción estos contrastes más temprano en la prueba de redacciones semi-guiadas que en la prueba de *cloze*.

Instrumento: 1 prueba de *cloze* y 3 redacciones semi-guiadas

Grupos incluidos en el estudio: NNB1, NNB2, NNC1 y NS para la prueba de *cloze test* y NNB1, NNB2, NNC1 y NS en redacciones semi-guiadas

CAPÍTULO 7: Patrones adquisicionales de los pasados aspectuales en distintos tipos de tarea. ¿Cómo se acercan al uso nativo del aspecto los aprendices de ELE sinohablantes?

En este trabajo presentamos los resultados de haber aplicado una serie de pruebas escritas distintas a un grupo de aprendices sinohablantes de ELE para ver: 1) si la alternancia del uso de los tiempos aspectuales del pasado evoluciona con el nivel de competencia; 2) si la alternancia de pasados está asociada a la clase aspectual (aspecto léxico) y si eso ocurre a lo largo de su evolución de B1-C1 o en un momento determinado (como postula Camps, 2002, 2005); 3) si la alternancia de los pasados es distinta según el tipo de tarea (abierta o cerrada) en el mismo grupo de aprendices, como defiende Bonilla (2013).

Los datos del corpus *Gushi-ELE* muestran que: 1) hay una asociación léxico-aspectual (de acuerdo con la LAH), pero esa asociación predicha por la LAH no se incrementa progresivamente sino que aparece claramente en C1 para los aprendices chinos. 2) Hay una tendencia temprana a las asociaciones prototípicas de la LAH (logros con PIN y estados con PIM), aunque la evolución de la inclusión de las realizaciones con PIN y actividades con PIM constatada en otros estudios no se da inicialmente como en los anglófonos. Los sinohablantes de nivel más bajo de competencia agrupan todas las clases dinámicas (actividades, realizaciones y logros) como un único grupo frente a los estados (no dinámica). Su mecanismo de discriminación léxico-aspectual se basa inicialmente en la oposición dinámico/no dinámico y no en la oposición tético/atético. 3) La adquisición del aspecto léxico por aprendices sinohablantes sigue las siguientes fases: i) aplicación de la distinción dinámico/no dinámico; ii) aplicación de la distinción tético/atético y iii) aplicación de la distinción puntual/durativo.

Tras presentar los datos se proponen las implicaciones didácticas y se enfatiza la necesidad de descubrir en el aula el significado léxico de los predicados y la morfología verbal (persona y tiempo) para activar el descubrimiento del papel de las propiedades de las clases aspectuales en el uso de los tiempos del pasado no sólo en la oración sino en el discurso.

Instrumento: 1 prueba de *cloze* y 3 redacciones semi-guiadas

Grupos incluidos en el estudio: NNB1, NNB2, NNC1 y NS para la prueba de *cloze test* y NNB1, NNB2, NNC1 y NS en redacciones semi-guiadas

CAPÍTULO 8: Adquisición del aspecto en español por aprendices chinos

Este estudio realiza un análisis comparativo del sistema aspectual del español y del chino mandarín y propone que el sistema aspectual de la L1 juega un papel relevante en la adquisición del aspecto del español por aprendices chinos. Además, a partir de dos tipos de pruebas diferentes (una prueba gramatical de opción múltiple con dos opciones morfológicamente distintas y otra de tipo semántico mediante juicio de aceptabilidad), se analiza si para los aprendices chinos con el mismo nivel lingüístico, la adquisición del aspecto del español ocurre simultáneamente en el nivel morfológico y semántico-discursivo.

Este estudio arroja las siguientes conclusiones: 1) la adquisición del uso de PIN y PIM con verbos dinámicos es más fácil que con verbos de estado para los aprendices chinos, puesto que nuestro estudio muestra que nuestros aprendices han adquirido el contraste semántico de PIN y PIM en verbos dinámicos, pero no han podido adquirir este contraste todavía en verbos de estado. 2) Los resultados de este estudio respaldan que la adquisición del contraste PIN y PIM en el nivel morfológico ocurre más temprano que la adquisición de éste en el nivel semántico.

Instrumento: una prueba de gramatical de opción múltiple y una prueba de semántica de juicio de aceptabilidad

Grupos incluidos en el estudio: NNB2 y NS

CAPÍTULO 9: *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)*

El objetivo de este trabajo es replicar el estudio de Salaberry (2011). En Salaberry (2011), el autor postuló que conforme progresa el nivel de la L2 (español), tanto la influencia de las clases léxico-aspectuales como la influencia de los planos de la información discursiva aumentan los aciertos en la selección de PIN y PIM en los aprendices anglófonos. En este estudio aplicamos la misma prueba que Salaberry a los aprendices chinos de español para analizar su coincidencia o no en el patrón de uso y de desarrollo del aspecto en español. Además, también realizamos un análisis comparativo entre los patrones de aprendices de L1 chino y de L1 inglés.

Este estudio arroja las siguientes conclusiones: 1) nuestros resultados con aprendices chinos apoyan las asociaciones prototípicas predichas por la LAH y la DH. Es decir, la asociación de PIN con verbos tónicos y/o PIN con el plano discursivo de foco; la asociación de PIM con verbos atónicos y/o PIM con el plano discursivo de fondo son las asociaciones prioritarias para los aprendices chinos. 2) Nuestros resultados no apoyan el patrón de desarrollo predicho por la LAH. Sin embargo, el patrón de nuestros aprendices chinos tampoco es igual que el patrón de los anglófonos de Salaberry (2011). Nuestro estudio muestra que la influencia de las clases léxico-aspectuales y los planos de la información discursiva alcanzan su pico en el grupo de nivel NNB2, en vez de en el grupo de nivel más avanzado postulado por Salaberry (2011). 3) Nuestro estudio también muestra que en comparación con las clases léxico-aspectuales, los planos de la información discursiva pueden ayudar a distinguir más claramente a los hablantes nativos de español de los aprendices por su comportamiento lingüístico discursivo. Esta conclusión coincide con el descubrimiento de Salaberry (2011). 4) El sistema aspectual de la L1 de los aprendices juega un papel importante en su selección de PIN y PIM. Los aprendices chinos prefieren asociar PIN con verbos tónicos, mientras que los aprendices anglófonos de Salaberry (2011) prefieren asociar PIM con actividades.

Instrumento: prueba de selección basado en viñetas para producción de discurso

Grupos incluidos en el estudio: NNB1, NNB2, NNC1 y NS

CAPÍTULO 10: *The use of the past tense aspect in Spanish by study At-Home and Study-Abroad Chinese learners in semi-guided writing tasks*

Este estudio se centra en cómo los contextos de adquisición (aprendizaje en clase en el país de la L1 y adquisición con inmersión lingüística en la L2) influyen en la competencia del español de los aprendices chinos. Elegimos el uso de PIN y PIM como punto de partida para analizar la producción de tres redacciones semi-guiadas de cuatro grupos de sujetos: dos grupos (NNB1 y NNB2) formados por alumnos universitarios chinos que aprenden el español en China (grupos de *At-Home* o *AH*) y otros dos grupos (NAB1 y NAB2) formados por alumnos chinos de español en una escuela de idiomas en Barcelona (grupos de *Study-Abroad* o *SA*). Según estudios anteriores, predecimos que si los aprendices de SA han adquirido suficiente conocimiento básico sobre la lengua objetivo antes de salir de su país, pueden obtener más progresos de la experiencia de SA que los aprendices de AH en el mismo

periodo. Sin embargo, nuestros resultados contradicen parcialmente los hallazgos previos centrados en el contexto de adquisición y ponen de manifiesto que, además de los contextos de adquisición, los diferentes objetivos de enseñanza de la universidad y de la escuela de idiomas juegan un papel incluso más importante en el desarrollo de la competencia demostrado en el uso de PIN y PIM por los aprendices chinos de español en estos dos contextos.

Concretamente, obtenemos las siguientes conclusiones: 1) los resultados de los aprendices AH reflejan un patrón de uso de PIN y PIM guiado por la selección en función de los planos foco y fondo de la información discursiva; mientras que los resultados de los aprendices SA reflejan un patrón más guiado por la información aportada por las clases léxico-aspectuales. Normalmente, la enseñanza en la universidad tiende a cubrir contenidos académicos formales, como la gramática, lectura y redacción. Por lo tanto, nuestros aprendices AH son más sensibles a la información en el nivel discursivo porque parten del texto escrito como unidad. En cambio, la enseñanza de la escuela de idiomas de Barcelona se centra en el desarrollo de la capacidad de comunicación oral diaria y el uso del lenguaje más coloquial y la producción de pequeños textos sin un objetivo académico. De hecho, nuestros aprendices de SA son más sensibles a la información en el nivel léxico. 2) Los aprendices en ambos contextos de adquisición muestran una preferencia por el uso de las asociaciones prototípicas predichas por la LAH y la DH. Es decir, las preferencias de las asociaciones entre el aspecto gramatical, las clases léxico-aspectuales y los planos discursivos no están influidos exclusivamente por los diferentes contextos de adquisición (SA vs. AH).

Instrumento: 3 redacciones semi-guiadas

Grupos incluidos en el estudio: NNB1, NNB2, NAB1, NAB2 y NS

1.5.3 Artículo de PARTE III

CAPÍTULO 11: *Pauses and mental processes during a transaction task: The case of English (L1/L2), Spanish (L1/L2) and heritage Spanish*

Este es el primer trabajo sobre datos orales extraños de una investigación en curso con datos del corpus *Stop-ELE*⁹ (Díaz y Enríquez, 2016). El objetivo de este estudio es ensayar la recogida de datos orales, la metodología de transcripción de estos

⁹ https://marcoele.com/descargas/23/diaz-enriquez_pausas_autocorrecciones.pdf

datos y la familiarización con los patrones de uso oral aunque no estén directamente relacionados con la producción de PIN y PIM. En este trabajo se abordan las pausas en la producción oral como indicadores de problemas de procesamiento en la producción oral del español e inglés en una tarea simulada. Los sujetos estudiados son hablantes nativos de español, nativos de inglés y hablantes de español como lengua de herencia. En este trabajo analizamos las ocurrencias de diferentes tipos de pausas y estudiamos sus causas en la producción oral, a través de dos subcorpus incluidos en *Stop-ELE* (uno en español y el otro en inglés) obtenidos a partir de tareas realizadas en clase. Extraemos las siguientes conclusiones: 1) la causa más sobresaliente de la producción de pausas en la expresión oral se debe a la familiaridad con la tarea y la artificialidad de la propia gestión de la tarea, más que a la competencia lingüística de los aprendices. 2) En el corpus de español del grupo de L1 no aparecen pausas de alargamiento. Sin embargo este tipo de pausas aparece en el corpus de inglés de este mismo grupo. 3) El grupo de español como lengua de herencia no es comparable ni al grupo de L1 inglés ni al grupo de L1 español, sino que tiene características propias.

Instrumento: tareas orales de juego de rol

Grupos incluidos en el estudio: hablantes nativos de español, nativos de inglés y hablantes de español como lengua de herencia

1.6 Contribuciones de la tesis

Esta tesis consiste en una serie de estudios sistemáticos sobre la adquisición de los tiempos aspectuales simples del pasado en español por aprendices chinos desde la perspectiva de la interacción de los niveles léxico-semántico, léxico-sintáctico, semántico-discursivo y pragmático-discursivo en la adquisición del uso de PIN y PIM en español, así como del papel que juega la influencia de la Transferencia de la L1 (el chino mandarín) y el del contexto de adquisición (en el país de la L1 vs. en el país de la L2). Hemos tenido en cuenta el papel que juega el tipo de prueba en el sesgo de los datos. Esta tesis no sólo replica la metodología de algunos estudios anteriores sobre la adquisición del aspecto en español por anglófonos o hablantes de otras lenguas para reforzar las conclusiones y patrones que se han propuesto, sino que también es un trabajo novedoso porque aplica estos recursos a hablantes de chino, una lengua muy distinta a las anteriores para analizar y evaluar los patrones específicos que intervienen en la selección y uso de PIN y PIM en el contexto de la combinación

chino-español. Concretamente, las contribuciones principales de esta tesis están resumidas a continuación:

- Se ha analizado la adquisición de los tiempos aspectuales de pasado del español por aprendices chinos teniendo en cuenta todas las categorías verbales de las clases léxico-aspectuales (estados, actividades, realizaciones y logros).
- A partir de los datos de aprendices chinos, se han descrito los patrones de asociaciones prototípicas de uso y de desarrollo predichos por la LAH a través de distintos tipos de pruebas, para evitar el efecto sesgo de la prueba.
- Se ha analizado por primera vez la predicción de la DH con datos de aprendices chinos de español de distintos niveles de competencia y de distintos contextos de adquisición.
- Se ha analizado la coerción, una perspectiva menos analizada en estudios anteriores sobre la adquisición del aspecto de español como L2 como uno de los factores que pueden influir en el uso de PIN y PIM por aprendices chinos.
- Se ha realizado por primera vez un análisis comparativo de patrones de uso y de desarrollo entre aprendices chinos y anglófonos de español con las cuatro categorías de Vendler (1967) y se propone un patrón específico de los aprendices chinos de español para la selección y el uso de PIN y PIM.
- Se ha evaluado la influencia de los diferentes tipos de pruebas usadas en los experimentos para elicitar los datos, subsanando la parcialidad de los estudios anteriores.

- Se aborda la influencia de los contextos de adquisición -inmersión en la L2 vs. instrucción en el país de la L1- en los aprendices chinos de español.
- En esta tesis se ha tenido en cuenta los datos tanto escritos (*Gushi-ELE*) como orales (*Stop-ELE*) de aprendices de español, y sus metodologías de análisis.
- Se ha creado el corpus *Gushi-ELE* que consiste en datos tanto escritos como orales. *Gushi-ELE* abarca la producción oral y escrita de 78 sujetos chinos de niveles B1, B2 y C1 de español con datos elicitados a través de diferentes tipos de pruebas, además de los datos de 26 nativos de control, que realizan las mismas pruebas.

1.7 Glosario de términos clave

Antes de presentar los artículos, concluimos este capítulo con una breve presentación de los términos clave o glosario para facilitar la comprensión de este trabajo. En esta tesis, los términos esenciales son: tiempo, aspecto, clases léxico-aspectuales, aspecto gramatical, Hipótesis del Aspecto Léxico, Hipótesis del Tiempo Pasado por Defecto, Foco, Fondo, Hipótesis del Discurso, coerción y transferencia de la L1. Se han agrupado algunos para aligerar la presentación.

Tiempo y Aspecto Según Comrie (1985), el concepto de *tiempo* en lingüística es la expresión gramaticalizada de la localización del tiempo. Rojo y Veiga (1999) indican que el tiempo de enunciación se considera como un punto cero móvil. Este punto cero, según Klein (2009), se refiere al tiempo de habla. De esta manera, las situaciones pueden estar en el punto inmediatamente anterior, simultáneo o posterior de este punto cero, los cuales corresponden a los tiempos de pasado, presente y futuro (absolutos). Según Comrie (1985), la localización del tiempo se puede transmitir a nivel léxico o a nivel gramatical. A nivel léxico, tenemos palabras como *ayer*, *mañana*, *hace cinco minutos*, *después de comer*, entre otros, como ejemplos de expresiones de anclaje temporal en español. Para el nivel gramatical, muchas lenguas transmiten esta información temporal a través de la morfología verbal, como la

diferencia entre *work* y *worked* en inglés o las diferencias entre *trabajé*, *trabajo* y *trabajaré* en español. Cabe enfatizar que para una lengua, no es necesario que contenga tanto el dispositivo léxico como el gramatical al mismo tiempo para transmitir esta información. Por ejemplo, el chino mandarín, tradicionalmente se considera como una lengua sin forma gramatical para transmitir la información de la localización de tiempo. Sin embargo, esta información se puede expresar en el nivel léxico.

A diferencia del tiempo, el aspecto no expresa la relación temporal entre una situación y el tiempo de habla, sino que es una perspectiva para observar y expresar la construcción interior (como el inicio, el proceso y el final) de esta situación (Comrie, 1976, pp. 3-5). Esta tesis se enfoca en dos tipos de perspectivas aspectuales: la perfecta y la imperfectiva. Según Comrie (1976), el aspecto perfecto ofrece una perspectiva exterior para observar una situación y considera esta situación como un conjunto simple que no se puede dividir en diferentes fases de acciones. En cambio, el aspecto imperfectivo ofrece una perspectiva interior para observar esta situación. A través de esta perspectiva interior, sólo se permite ver una porción o una fase de esta situación. Según Rojo (1990), el aspecto perfecto e imperfectivo del modo indicativo del español corresponden, respectivamente, al pretérito indefinido (por ejemplo: trabajé) y al pretérito imperfecto (por ejemplo: trabajaba). No obstante, no en todas las lenguas esta información aspectual se transmite mediante la morfología verbal. Por ejemplo, el chino mandarín transmite esta información mediante un sistema de marcadores aspectuales (-le/了, -guo/过, zai-/在, -zhe/着, entre otros).

Clases léxico-aspectuales y Aspecto gramatical La información aspectual se puede transmitir en distintos niveles lingüísticos: en el nivel léxico y en el nivel gramatical. Las clases léxico-aspectuales también se conocen como aspecto léxico o *aktionsart*. Comrie (1976) indica que además de la morfología verbal, la información aspectual de la oposición entre perfecto e imperfectivo también se revela en el nivel léxico y otras estructuras internas de una situación (como el predicado). El estudio más citado sobre estas clases léxico-aspectuales es el de Vendler (1967), que agrupa verbos en cuatro categorías: estados, actividades, realizaciones y logros, según sus propiedades léxicas. Comrie (1976) propone tres pares de propiedades opuestas para distinguir estas cuatro categorías verbales. Los tres pares son: puntual (logros) vs.

durativo (estados, actividades y realizaciones), tellico (realizaciones y logros) vs. atellico (estados y actividades) y estativo (estados) vs. dinámico (actividades, realizaciones y logros). En la discusión de las clases léxico-aspectuales, los términos *tellico* y *atellico* se usan para referirse a una situación con punto final natural o sin este punto final natural respectivamente. Además de la telicidad, otras propiedades léxicas como la dinamicidad y la duratividad también están incluidas en este sistema de clasificación. En este marco, las clases léxico-aspectuales también han sido discutidas y desarrolladas con más detalle por Dowty (1979) y Smith (1994), quienes complementan esta clasificación verbal con una quinta categoría: los semelfactivos, que son un tipo de verbo a la vez resultativo y dinámico. Además, Verkuyl (1996) propone el *Principio de Plus (Plus Principle)*, con el que simplifica la clasificación de Vendler (1967) en dos categorías: terminativos y durativos. Pustejovsky (1995), por su parte, agrupa las realizaciones y logros y simplifica este sistema en tres tipos verbales: estados, transiciones y procesos. Por último, además de para el inglés, este marco ha sido aplicado a otras lenguas como ocurre en De Miguel (1999), que lo aplica al español y con Chu (2006), al chino mandarín.

El aspecto gramatical se refiere a la transmisión de la información aspectual mediante el dispositivo gramatical. Según Comrie (1976), este dispositivo gramatical incluye la morfología verbal, las prefrasis, etc. El pretérito indefinido y pretérito imperfecto son el dispositivo gramatical del español que transmite esta información aspectual (ver ejemplos en el apartado anterior de *Tiempo y Aspecto*).

Hipótesis del Aspecto Léxico (*Lexical Aspect Hypothesis, LAH*) Andersen (1991) y Andersen y Shirai (1994, 1996) proponen que en la adquisición del aspecto como primera lengua (L1), las propiedades verbales (dinamicidad, telicidad o duratividad) guían el uso de la morfología aspectual (PIN y PIM) en los niños. Posteriormente, esta predicción se ha aplicado en la adquisición del aspecto como L2 por aprendices adultos para explicar los patrones de uso y de desarrollo. Según la predicción de esta hipótesis, en el caso del español, la asociación de PIN con verbos de logro y la asociación de PIM con verbos de estado son asociaciones prototípicas para los aprendices. Además, el uso de PIN se limita en los aprendices a verbos de logro desde un principio; luego, con el desarrollo de su competencia lingüística en L2, este uso se extiende a los verbos de realización, actividad y estado. En cambio, el uso de PIM se

limita desde un principio a verbos de estado y se extiende después a verbos de actividad, realización y logro.

Hipótesis del Tiempo Pasado por Defecto (*Default Past Tense Hypothesis*, DPTH)

Esta hipótesis propone que los aprendices de nivel inicial usan los tiempos del pasado para indicar tiempo y no aspecto (Salaberry, 1999, 2002, 2003, 2011; Salaberry y Ayoun, 2005; Bonilla 2013). Ampliamente estudiada para el español L2 por aprendices cuya L1 es inglés, sugiere que la base del uso del pasado simple PIN es la transferencia del *simple past* del inglés a la L2 y el uso de “procesos cognitivos generales” (Salaberry, 2008, p. 120). El valor de PIN es el de marcador de pasado básico o no marcado (Dietrich, Klein y Noyau, 1995).

Foco, Fondo e Hipótesis del Discurso La estructura de la narración discursiva se puede articular en dos planos: foco y fondo. La información de foco es el esqueleto de la estructura del discurso (Hopper, 1979b), cuya función en el discurso es trazar la “línea principal” (*mail line*, Fleischman, 1985) y promover el desarrollo de la narración. Por lo tanto, los verbos tipológicos que aparecen en el plano discursivo del foco son verbos de acción (realizaciones y logros) en su forma aspectual perfectiva (Fleischman, 1985). La información de fondo, en cambio, es la materia que apoya, evalúa o describe el evento en la información de foco (Hopper, 1979b; Reinhart, 1984). Por lo tanto, los verbos típicos que aparecen en el plano discursivo de fondo son verbos de estado y durativos en su forma aspectual imperfectiva (Fleischman, 1985).

Los verbos que aparecen en el plano discursivo de foco tienen tendencia a asociarse con la forma aspectual perfectiva y los que aparecen en el plano discursivo de fondo tienen tendencia a asociarse con la forma aspectual imperfectiva. Estas tendencias pueden guiar a los aprendices de L2 en su selección y uso de PIN y PIM. Bardovi-Harlig (1994) postula que los aprendices distinguen la información de fondo y foco en la narración dependiendo de la morfología verbal. Es decir, en el caso del foco, los aprendices tienden a seleccionar la forma de perfectivo (PIN de español) y en el plano del fondo, tienden a seleccionar la forma de imperfectivo (PIM de español). Esta predicción de Bardovi-Harlig (1994) se conoce como la Hipótesis del Discurso (*Discourse Hypothesis*, DH).

Coerción Coerción es una transición de la interpretación aspectual. Es un proceso de reinterpretación para resolver el conflicto entre la información semántica del contexto y la información léxica (Moens, 1987; De Swart, 1998). Por ejemplo, en el caso de “*Suddenly, I knew the answer.* (De repente, supe la respuesta.)” (citado por De Swart, 1998, p. 359), a través de enfatizar su punto inicial, el adverbio temporal *Suddenly* obliga a cambiar la interpretación de esta situación (*I knew the answer*) de un estado a una situación de evento dinámico. Además de obligar a la reinterpretación de estado como evento dinámico, según De Swart (1998), este proceso también puede obligar a reinterpretar una situación de evento como una situación homogénea o al revés. Lo mismo ocurrirá con otras clases aspectuales.

En el caso del español, este conflicto entre la semántica del contexto y el léxico exige cambiar la forma aspectual para hacer gramatical el significado transmitido por estos dos niveles (gramática y pragmática-discurso). Sin embargo, estudios empíricos sobre la adquisición del aspecto en español como L2 demuestran que los aprendices no pueden adquirir esta capacidad de resolver el conflicto semántico surgido entre el contexto y el léxico a través de modificar la opción entre PIN y PIM, sea cuál sea su competencia lingüística (Montrul y Slabakova, 2002; Pérez-Leroux, Majlanova y Sánchez-Naranjo, 2003).

Transferencia de la L1 Según Selinker, Swain y Dumas (1975), la Transferencia de L1 se refiere a la aplicación aparente de las reglas de la lengua materna a la lengua objeto en la interlengua de los aprendices adultos. Según estos autores, esta transferencia puede ocurrir en el nivel léxico, gramatical o sintáctico. Además, Schwartz y Sprouse (1996) proponen la Hipótesis de *Full Transfer/Full Access* (Hipótesis de FA/FT), la cual predice que el estadio de la etapa inicial de la adquisición de la L2 es el estadio de la etapa final de la adquisición de la L1. Pero después, los aprendices pueden reestructurar sus gramáticas y reglas de acuerdo con los datos de la L2.

Estudios empíricos sobre la adquisición del aspecto de español como L2 muestran que el patrón del aspecto de la L1 de los aprendices puede influir o ser transferido parcial o totalmente a su patrón de uso del aspecto en español (véase el subcapítulo 1.2 sobre el resumen de los estudios previos).

PARTE I

Capítulo 2

A writing based study of the acquisition of aspect in Spanish by Mandarin Chinese learners

YULIANG SUN

LOURDES DÍAZ*

MARIONA TAULÉ

Universitat de Barcelona-CLiC

**Universitat Pompeu Fabra-CLiC*

ABSTRACT

In this paper we evaluate the Lexical Aspect Hypothesis (Andersen and Shirai, 1996) and the role of coercion (De Swart, 1998) in L2/L3 acquisition of Spanish by Mandarin Chinese learners by means of a cloze test with coercion context. We observed differences both between B1 and B2 level learners, and between learners and the native control group. These are the initial results of our ongoing research.

Keywords: Spanish L2/L3 Acquisition, L2/L3 writing, learner corpora, L2 Aspect

2.1 Introduction¹

In this paper we analyze the acquisition of Spanish aspectual past tenses by Mandarin Chinese learners of Spanish through the use of the aspectual classes (states, activities, accomplishments and achievements) proposed by Vendler (1967). Specifically, we analyze the choice between the *pretérito indefinido* and *pretérito imperfecto* tenses of these aspectual classes in a cloze test in past contexts. Our objective is twofold: to determine whether the results we obtain support the Lexical Aspect Hypothesis (LAH) (Andersen, 1991; Andersen & Shirai, 1996, p. 533) and how coercion (De Swart, 1998) affects the second or third language (L2/L3) acquisition of Spanish by Mandarin Chinese speakers.

Section 2.2 presents related work on tense, aspect and their acquisition in L2. Section 2.3 details our hypotheses and methodology. Section 2.4 contains an analysis of L2/L3 acquisition of aspect and Section 2.5 is the analysis of the role played by coercion. Finally, our conclusions are presented in Section 2.6.

2.2 Related work

In recent decades, linguists have studied and defined the term “aspect” in different ways. According to Comrie (1976, p. 3), “aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation”; Klein (1994, p. 16) pointed out that “Aspect concerns the different perspectives which speakers can take and express with regard to the temporal course of some event, action, process, etc.” In these studies, “aspect” was considered as subjective information offered by the speaker, such as the morphological form of *pretérito indefinido* (perfective) and *pretérito imperfecto* (imperfective) in Spanish. However, linguists found that the lexical information in the sentences also contributes to the interpretation of the event as bounded or unbounded. Smith (1997, p. 5) argued that sentences present aspectual information about situation type and viewpoint. Although they co-occur, these two types of information are independent.

The best known situation type, or lexical aspectual classification, is Vendler’s (1967) categories of states (stative, durative and atelic), activities (dynamic, durative and atelic), accomplishments (dynamic, durative and telic) and achievements (dynamic, non-durative and telic). Vendler’s situation-type-classification was further developed by Dowty (1979) and Smith (1997), who added a fifth category -

semelfactives- to capture instantaneous actions. When this category coincides with the progressive aspect, it expresses a repetitive action (e.g. *tos á*, he coughed). De Swart and Verkuyl (1999) proposed that both the verb itself and the complements or the subject of the verb (coercion) incorporated the [\pm bounded] information of the situation types and they simplified Vendler's (1967) classification into states, processes and events. In this paper, we adopt Vendler's classification (1967).

A number of studies on the acquisition of aspect in L2 have been carried out. Andersen (1991) and Andersen and Shirai (1996, p. 533) summarized the process of the acquisition of aspect in L2 and proposed the Lexical Aspect Hypothesis (LAH), in which they claimed that in the L2 learner's inter-language, the perfective aspect appears first with achievements, expanding later to accomplishments and activities, and finally to states. The imperfective aspect appears later than the perfective aspect, and in contrast, appears first with states, and then expands to activities, accomplishments and achievements. De Swart (1998) pointed out that coercion plays a role in the acquisition of morphological aspect by L2 learners. Montrul and Slabakova (2002) argued that L2 learners may not have the pragmatic ability to apply coercion and to avoid the conflict between the semantic features of aspectual classes and aspectual tenses.

D áz el al. (2003) studied the acquisition of perfective and imperfective past tenses of Spanish by L1 Asian speakers (including L1 Chinese, Japanese and Koreans). These authors claimed that the Asian group had more problems with the correct choice of aspectual past tense marking with activities. Chin (2008) argued that due to L1 influence, Chinese learners of Spanish are not as sensitive as English learners of Spanish to the perfective/imperfective contrast of Spanish for all Vendler's aspectual classes. However, there is little research in how coercion in Spanish affects the inter-language of Mandarin Chinese speakers. In this paper, we investigate the process of the acquisition of aspect as defined by the LAH and whether the role of coercion, as mentioned by Montrul and Slabakova (2002), is difficult for L2/L3 Chinese learners of Spanish to acquire. In particular, we focus on a cloze test by two groups of B1 and B2 (CEFR, 2000) Chinese Spanish learners and a control group.

2.3 Hypothesis and methodology

As mentioned above, in this paper, we specifically evaluate the following hypotheses:

H2.1 Compared to the data of B2, the perfective aspect is more used by speakers of lower proficiency in Spanish with telic verbs (B1), whereas the imperfective aspect appears later and is more used with atelic verbs, as predicted by the LAH.

H2.2 In the items where coercion works, speakers with higher proficiency in Spanish will not perform significantly better than those with lower proficiency as Montrul and Slabakova (2002) predicted.

In order to verify these hypotheses, we administered a cloze test consisting of a short passage with all the verbs in their infinitive form in brackets. Taking into account the context, the participants had to fill in the blanks with the verbs in brackets in the appropriate tense. The rationale for selecting this test is that sentence structure is determined by the context. This format forces a foreground/background distinction and cues participants to choose the correct morphological aspect of the verb. Moreover, the fixed structure of this type of text is coercive and may force learners to make critical choices in all lexical aspect classes. Before these main tests, the Chinese participants also completed a Spanish proficiency test (SGEL placement test) and a questionnaire on linguistic profile and language background.

The participants were 22 native Mandarin Chinese speakers studying Spanish at Nanjing University Jinling College in China and at the *Escuela Oficial de Idiomas – Drassanes* in Barcelona. They were divided into two groups according to their competence level: 11 in non-native B1 (NNB1) and 11 in non-native B2 (NNB2). We also created a control group of 11 native Spanish speakers (NS) from Pompeu Fabra University in Barcelona, who took the same tests as the experimental groups.

2.4 Result analysis and discussion: LAH testing

In order to verify our hypotheses, first, we categorized students' errors by groups and aspectual class (Table 2.1). In this table, PIN/PIM stands for the use of *pretérito indefinido* instead of *pretérito imperfecto*, and vice versa.

Table 2.1 shows that activities have more errors (PIN/PIM) in NNB1 than in NNB2 by 2 instances (5 vs. 3), when PIM is expected, against the LAH predictions. As for accomplishments, LAH postulates that the natural association is with PIN. However we found errors in both NNB1 (4) and NNB2 (1). Therefore, non-native

speakers with lower proficiency do not match LAH predictions. Concerning LAH predictions on achievements, natural association with PIN, results do not show substantial differences between NNB1 (4) and NNB2 (5).

Table 2.1: Error type categorized by aspectual classes²

				Student Production					
Lexical class	Targetted (expected) form			NNB1		NNB2		NS	
	Tense	Types	Tokens	Error type	Error tokens	Error type	Error tokens	Error type	Error tokens
ACT	PIN	1	11	PIM/PIN	2	∅	∅	∅	∅
	PIM	3	33	PIN/PIM	5	PIN/PIM	3	GER/PI	1
				PP/PIM	3	GER/PIM	1	M	
PIN or PIM	2	22	PRE/PIM	1	PANC/PIN	1	∅	∅	
ACC	PIN	3	33	PIM/PIN	4	PIM/PIN	1	∅	∅
	PIM	2	22	PIN/PIM	5	PIN/PIM	5	PIN/PI	2
				GER/PIM	1	PRE/PIM	1	M	
ACH	PIN	4	44	PIM/PIN	4	PIM/PIN	5	∅	∅
Total Error Number				25		17		3	

2.5 Result analysis and discussion: coercion testing

In order to analyze the role of coercion in L2/L3 acquisition, we categorized all the items considering the following elements: clause type (CLS.T.), object type (OBJ. T.), article type (ART.T.), noun type (NOU.T.), noun number (NOU. N) – meaning singular or plural- and aspectual classes (ASP. C), as listed in Table 2.2.

Table 2.2: Items and its elements²

ITEM	CLS. T.	OBJ. T.	ART. T.	NOU. T.	NOU. N.	ASP. C.	E. ANSWER	NNB1	NNB2	NS
CORTAR MADERA	S	DO	0	UNCT-N	SG	ACT	PIM(PIMC)	PP/PIM, PIN/PIMX2	PIN/PIM, GER/PIM	GER/PIM
ARREGLAR LAS TUBERÍAS	S	DO	PL	CT-N	PL	ACT	PIM(PIMC)	PP/PIMX2, PIN/PIM	PIN/PIM	0
MEZCLAR COLORES	S	DO	0	CT-N	PL	ACT	PIM(PIMC)	PIN/PIMX2	PIN/PIM	0
*INSTALAR EL MICROONDAS	M	DO	SG	CT-N	SG	ACC	PIM(PIMC)	PIN/PIMX4	PRE/PIM, PIN/PIMX2	PIN/PIM
IR A LA SALA	M	PP-DIR	SG	CT-N	SG	ACC	PIN	PIM/PINX2	0	0
*VER COMO EL AYUDANTE	M	DO	0	S. CLS	SG	ACT	PIN	PIM/PINX2	0	0
*DIBUJAR UNA LÍNEA	S	DO	SG	CT-N	SG	ACC	PIM(PIMC)	GER/PIM, PIN/PIM	PIN/PIMX3	PIN/PIM
COLGAR LA LÁMPARA	M	DO	SG	CT-N	SG	ACC	PIN	PIM/PIN	PIM/PIN	0
BAJAR POR LA ESCALERA	S	PP-LOC	SG	CT-N	SG	ACT	PIM(PIMC){PIN?}	0	0	0
TROPEZAR	M	0	0	0	0	ACH	PIN	0	PIM/PINX3	0
TORCERSE EL PIE	M	DO	SG	CT-N	SG	ACH	PIN	PIM/PINX2	PIM/PINX2	0
DAR MUCHA LÁSTIMA	M	DO	SG	UNCT-N	SG	ACT/ACC?	PIN (PIM)	PRE/PIN	PANC/PIM	0
LO LLEVAR AL HOSPITAL	M	DO+PP-DIR	SG+SG	CT-N+CT-N	SG+SG	ACH/ACC?	PIN	PIM/PIN	0	0
HACERLE UNA RADIOGRAFÍA	M	DO+IO	SG+SG	CT-N+CT-N	SG+SG	ACC	PIN	PIM/PIN	0	0
DIAGNOSTICARLE FRACTURA	M	DO+IO	0+SG	CT-N+CT-N	SG+SG	ACH	PIN	PIM/PIN	0	0

According to the analysis in Table 2.2 and the semantic features in the context (determinacy, number, etc.), we found that there are 3 items where coercion applies. In particular, it forces a property switch from [+bounded] to [-bounded] or vice versa in the lexical aspectual level when the action of these items is combined with another action, as in 2.1-2.3:

(2.1) Anaphoric in *Al mismo tiempo, el electricista INSTALABA el microondas* (At the same time, the electrical technician installed the microwaves);

(2.2) Subordinate in *DIBUJABA una línea* (drew a line);

(2.3) Coordinate in *fui a la sala y VI cómo el ayudante dibujaba una línea*. (I went to the living room and saw how the assistant drew a line)."

(See Appendix 2a/*Anexo 2a*).

Among these items, the first two are accomplishments and the third is an activity. As “instalaba el microondas” is a [+bounded] event, the adverbial phrase “al mismo tiempo” coerces the action “instalaba el microondas” to be a background information for another action in the foreground, because of the anaphoric value of “al mismo”. Hence, the syntactical property [+bounded] should be coerced to [-bounded] in semantics. As a result, morphologically the [-perfective] PIM form is required to fit in this situation. The same happens in (2.2), in which the event “dibujaba una línea” is a [+bounded] event. However, as this event appears in a sub-clause which modifies the result of previous verb “vi (saw)” in the main clause, a [-bounded] situation should apply. The reverse applies in (2.3), where “vi” is an activity, [-bounded] verb. Nevertheless, the fact that “fui” and “vi” appear as consecutive actions forces them to be coincident in tense. As a result, the [+perfective] option of the first verb “ir (to go)” coerces the second verb “ver (to see)” to be [+perfective] too.

According to Table 2.2, both NNB1 and NNB2 have six errors in “instalar el microondas” and “dibujar una línea”. These results support Montrul and Slabakova’s (2002) hypothesis that “non-native speakers [...] unlike native speakers, [they] might not have the pragmatic ability to coerce so as to avoid a conflict between the semantic features of lexical aspectual class and those of aspectual tense.” In addition, we found that the NS group also committed errors in these 2 items (2 PIN/PIM), which means that this conflict between semantic features (lexical aspect and aspectual tense) may also be problematic for native speakers. In the item with an activity “vi cómo el ayudante...”, NNB2 performed better than NNB1 (2 to 0), but as there is only one item, we do not have data robust enough to draw a conclusion.

2.6 Conclusion and further research

In conclusion, our data do not seem to clearly support the LAH hypothesis. The most plausible reasons are the small number of subjects and the reduced sample of competence levels targeted (only B1 and B2). The presence of A1 and A2 could better support the initial stage of L2/L3 acquisition supporting the LAH hypothesis. Nevertheless, we have been able to sketch differences between B1 and B2 level Chinese Mandarin speakers. Although our data do not show a clear delay in producing correct associations such as PIN with ACH/ACC compared to PIN with ACT at B1, the errors found seem to signal differences between B1 and B2. As expected in the two natural association patterns (class/tense) predicted by LAH, B2 performs better than B1 (ACT with PIM 8 errors at B1 vs 4 errors at B2; ACH with PIN 4 errors at B1 vs 1 error at B2). But concerning non-natural associations, especially ACC with PIM, no progress can be attested. This fact supports Montrul and Slabakova's (2002) findings, in the sense that learners do not gain the ability to detect coercion nor to avoid the semantic conflict in the target language. Concerning future research, more subjects, more competence levels, and more diverse elicitation tasks should be applied.

NOTES

1. This research is part of a project (TIN2015-71147-C2-2) founded by the Ministerio de Economía y Competitividad and China Scholarship Council (No. 201608390032).

2. Abbreviation in the Table:

ACT: Activities; ACC: Accomplishments; ACH: Achievements

S: subordinate clause; M: main clause

DO: direct object; IO: indirect object

PP-: prepositional phrase (DIR: direction; LOC: location)

SG: singular; PL: plural

CT-N: countable noun; UNCT-N: uncountable noun

PIM: imperfective; PIN: preterit indefinite; PIMC: imperfective continual; GER: gerund; PANC: past *anterior* continuous

PP: present participle

0: null element

*: where the coercion works

Capítulo 3

El Aspecto léxico y gramatical en un corpus de narración escrita de aprendices sinohablantes y en nativos: uso, colocaciones y didáctica¹⁰

YULIANG SUN

LOURDES DÍAZ*

MARIONA TAULÉ

Universitat de Barcelona-CLiC

**Universitat Pompeu Fabra-CLiC*

¹⁰ This research is part of a project (TIN2015-71147-C2-2) founded by the Ministerio de Economía y Competitividad and China Scholarship Council (No. 201608390032).

3.1 Introducción

Este trabajo describe el proceso de adquisición de los tiempos aspectuales del pasado (pretérito indefinido y pretérito imperfecto) en español como segunda o tercera lengua (L2/L3) por aprendices sinohablantes. A partir del uso observado en dos grupos de aprendices chinos de niveles B1 y B2 del MCER (Marco Común Europeo de Referencia 2001) y de los datos de un grupo de control nativo (universitarios), llevamos a cabo el estudio de las preferencias de uso de uno u otro tiempo aspectual con los verbos *estar* y *quedar*, de distintas clases léxico-aspectuales (Vendler 1967, Verkuyl 1996). Mediante tres pruebas de redacción semi-guiada, sistematizamos los patrones en que aparecen los predicados (Vendler, 1967; DeSwart y Verkuyl, 1999; De Miguel, 2004; Díaz el al., 2003; Díaz, Bel & Bekiou, 2008) y sus patrones de combinación sintáctica y colocaciones (Alonso Ramos 2010, 2013 y Laufer y Waldman 2011). De este modo damos cuenta de las distintas propiedades léxicas de los patrones de estos dos verbos (*estar* y *quedar*) para los aprendices chinos y señalamos cuándo les resulta difícil combinar las propiedades léxico-sintácticas con la morfología de los tiempos aspectuales. Asimismo, a través de este análisis de patrones verbales, proponemos algunas estrategias didácticas basadas en la presentación de *colocaciones* para el aula.

3.2 Investigaciones previas sobre colocación y aspecto en la adquisición de L2

El estudio de las colocaciones ha sido una herramienta importante en la investigación de la adquisición de L2. Además, la adquisición del aspecto en L2 es un tema muy investigado para las lenguas indoeuropeas. La aplicación del concepto de colocación en la adquisición del léxico (verbos) es el objetivo de este trabajo.

3.2.1 Colocación en la adquisición de L2

El término *colocación* no es preciso ni sencillo. Nation (2001) incluyó bajo este la mayoría de unidades multipalabra (incluidas las expresiones idiomáticas y fijadas); Boers et al. (2006) también la consideran unidad multipalabra, donde incluye los *fillers* (p.e. “sort of”), las expresiones funcionales (p.e. “excuse me”), idiomáticas (p.e. “back to square one”), proverbios (p.e. “let’s make hay while the sun shines”) y frases estandarizadas (p.e. “there is a growing body of evidence that...”). Alonso Ramos (2010) suscribió la inutilidad del debate terminológico acerca del término

colocación, pidiendo que se pase a la descripción y que la descripción trascienda la casuística. Por ello, su equipo aborda un Diccionario de Colocaciones (DiCE) cuyo destinatario es el aprendiz de ELE. Siguiendo a los primeros fraseólogos (Cowie 1981; Mel'čuk 1998) y seguidores de este enfoque (Glaser 1998), Laufer y Waldman (2011) ven las colocaciones como combinaciones que se caracterizan por una ocurrencia restringida de elementos y una relativa transparencia de significado. La ocurrencia restringida las distingue de las combinaciones libres, donde las palabras individuales son fácilmente reemplazables siguiendo las reglas de la gramática (por otras del mismo paradigma). La relativa transparencia semántica de las colocaciones, además, las diferencia de las expresiones idiomáticas, cuyo significado es menos transparente que el de las colocaciones y resulta opaco porque no se desprende de la suma de las palabras que las componen.

La colocación, como instrumento de investigación en L2, se ha aplicado principalmente en tres metodologías previas. La primera, en el análisis de errores (AE), donde destacan los estudios de Balhouq (1976) sobre el léxico de aráfonos que aprenden inglés L2; Laforest (1980) sobre errores de italianos L1/inglés L2 y Liu (1999) sobre escritura de chino L1/inglés L2, etc.

El segundo tipo de metodología usa las colocaciones producidas por aprendices para focalizar errores específicos o reconocer colocaciones específicas que se han seleccionado como estímulos controlados en la investigación. Por ejemplo, Bonk (2000) propuso, entre otras pruebas, un test de verbos con distintos sentidos figurativos para ver cuándo se habían usado correctamente (en tarea de *reconocimiento + producción*); Gylstad (2005) diseñó dos tipos de test de reconocimiento. En uno, COLLEX, cada ítem incluía dos combinaciones léxicas: una real y una pseudocolocación (“tell a lie” / “say a lie”) para que el aprendiz marcara cuál era la buena. El otro test, COLLMATCH, presentaba una parrilla de tres verbos y seis nombres para decidir las relaciones correspondientes entre el verbo y el nombre.

La tercera metodología introduce los corpus de aprendizaje y las técnicas de análisis de corpus en la investigación, lo que permite comparaciones con corpus más amplios y entre corpus (*cross-corpora comparisons*). Paquetes de software disponibles, como *Wordsmith* o *AntConc* permiten usar herramientas para cálculos de frecuencias y concordancias con facilidad al investigador para ver los contextos de la palabra investigada y los patrones recurrentes de uso. Estas herramientas permiten recopilar datos correctos e incorrectos, de uso, sobre uso o falta de uso de colocaciones

específicas de cada uno de los componentes, por medio de la comparación de datos de aprendices y de nativos (Bahns y Eldaw 1993, Bonk 2000, Gyllstad 2005 y Barfield 2007). Estos estudios sugieren que el problema real en L2 no es el reconocimiento de las colocaciones sino el aprender a usarlas correctamente. En una línea parecida se pronuncia para el ELE Higuera (2006, 2011). En relación con las diferencias entre los aprendices de L2, Laufer y Waldman (2011) observaron un crecimiento de la ocurrencia de colocaciones V-N en el subcorpus de aprendices avanzados, en comparación con los niveles básico e intermedio. Estos resultados sugieren que el desarrollo del uso de colocaciones es bajo y desigual. Cuando se produce un crecimiento significativo en el nivel de dominio (avanzado), tampoco entonces se aproxima al número de colocaciones usados por los nativos (NS).

Los estudios de colocaciones en la adquisición de L2 son abundantes, si bien en este trabajo aplicamos el estudio de colocación a la adquisición del aspecto verbal por aprendices chinos. A continuación, se realiza una revisión sobre el concepto de *aspecto*.

3.2.2 El concepto de *aspecto* y sus distintos niveles

El concepto de *tiempo aspectual* se refiere a la perspectiva para observar y expresar la construcción interior de un evento (Comrie, 1976; Klein, 1994). Aplicado al caso del español, las perspectivas posibles en el pasado se expresan a través de dos tiempos: pretérito indefinido (aspecto perfectivo) e imperfecto (aspecto imperfectivo). Por otra parte, además de la flexión verbal, el léxico mismo también incluye esta propiedad de perfectividad o imperfectividad (Smith 1997), que se expresa mediante distintas *clases aspectuales*. Vendler (1967) las clasificó en verbos de estado, actividad, realización y logro (véase la Tabla 3.1).

Tabla 3.1: Propiedades verbales en la clasificación de Vendler (1967)

Estado	no dinámico	atético	durativo	estar, pensar, gustar
Actividad	dinámico			tético
Realización		dibujar un cuadro, construir una casa		
Logro		puntual	llegar, ganar, abrir	

En las últimas décadas se han realizado muchas investigaciones sobre la adquisición de los tiempos aspectuales en L2. Un ejemplo es la Hipótesis del Aspecto Léxico (LAH) de Andersen (1999) y Andersen y Shirai (1996, p. 533), que propuso

que las clases aspectuales y los tiempos aspectuales forman un patrón asociativo en la adquisición de L2 (estados-PIM y logros-PIN) prioritario en la etapa inicial de la adquisición. Investigaciones posteriores apoyaron esta hipótesis (Ramsay, 1990, etc.). Sin embargo, otras (Salaberry 1999, 2002, 2008) indicaron que los aprendices de L2 de nivel más bajo siempre toman el aspecto perfectivo como un marcador por defecto para todas las clases aspectuales. Además, Montrul y Slabakova (2002) mostraron que los aprendices de L2 no pueden adquirir la capacidad de evitar el conflicto entre clase aspectual y semántica pragmático-discursiva (*coerción* De Swart, 1998).

Sobre la adquisición del aspecto y colocaciones, Collentine y Asención-Delaney (2010) han llevado a cabo una investigación sobre SER / ESTAR más adjetivo con tres niveles de aprendices de ELE que proporciona una visión sobre la interacción entre sintaxis, semántica, pragmática, morfología y vocabulario en el desarrollo de la competencia. Semánticamente hablando, SER/ESTAR pueden diferir aspectualmente, con ESTAR + adj más frecuentemente asociado al significado perfectivo (e.g. “that an event’s time frame is short and limited in duration”) y SER + adj, al significado imperfectivo (p.e. el evento es habitual) (Luján 1981). El resultado de dicho estudio mostró que SER + adj y ESTAR + adj se encuentran en todos los niveles. Además, discursivamente, SER + adj ocurre en discurso evaluativo y descriptivo y ESTAR + adj, en narraciones, descripciones y discurso hipotético.

3.3 El presente trabajo e hipótesis

En el presente trabajo hacemos un análisis de los distintos patrones de las colocaciones con verbos *estar* y *quedar* como predicados en nuestros corpus narrativo. Estos dos verbos aparecen en discursos diferentes (véase sección 3.5), que pueden incidir en las propiedades léxicas del verbo. Por lo tanto, esperamos encontrar diferentes comportamientos lingüísticos en los diferentes patrones de colocaciones verbales y entre diferentes grupos de participantes.

La hipótesis de este trabajo es que si la propiedad léxica del verbo se refleja de forma claramente distinta en los diversos patrones de colocaciones verbales para los verbos estudiados (en el input), los aprendices de L2/L3 también mostrarán en su producción patrones de variación de acuerdo con el prototipo (o prototipos), tanto en sus preferencias de tiempo aspectual para cada verbo como para sus colocaciones.

3.4 Metodología

Las pruebas de esta investigación se llevaron a cabo en una universidad de China con aprendices de español locales y un grupo de control nativo en Barcelona.

Los instrumentos de esta investigación se componen de tres redacciones semi-guiadas. Se pidió a los sujetos del experimento que escribieran tres historias cortas según los guiones listados al principio de cada redacción. Estas tres pruebas consisten en: 43 estímulos (11 en la prueba 1; 12 en la prueba 2 y 20 en la prueba 3). Por lo tanto, esperamos 43 respuestas por sujeto. En los guiones aparece la información marco de estas tres historias para facilitar la redacción y para que los sujetos puedan producir los verbos objeto de estudio, incluidos en los guiones en infinitivo. Los sujetos del experimento tuvieron que conjugar los verbos en infinitivo usando adecuadamente la flexión (tiempo, aspecto y persona) para sus historias según el contexto creado. Los verbos en infinitivo de los guiones se eligieron teniendo en cuenta las clases aspectuales de Vendler (1967). Es decir, los estados (11 estímulos en total), actividades (7), realizaciones (6) y logros (19) están representados en los guiones como verbos que tienen que producir obligatoriamente. Elegimos este tipo de prueba de elicitación para obtener los datos porque las redacciones semi-guiadas permiten controlar mejor la variable léxico. En concreto, en este trabajo analizaremos los patrones de que presentan los verbos *quedar* y *estar* en estas historias por la dificultad que supone para los aprendices de ELE. Por otro lado, en comparación con otras pruebas cerradas, por ejemplo el *cloze test* (Sun, Dáz & Taulé 2018a), esta redacción semi-guiada es más flexible porque permite construir discurso y producir sus propios contextos, lo que nos permite ver las preferencias de los hablantes nativos y no-nativos en la colocaciones de los verbos objeto de estudio, así como el uso de la flexión verbal en el discurso.

Los sujetos de esta investigación son 12 sujetos no-nativos y 6 nativos. Los no-nativos son aprendices de español en el instituto Jinling de la Universidad de Nanjing en China. En el momento del experimento, 6 llevaban 12 meses aprendiendo español y tenían nivel B1 de acuerdo con el MCER (etiquetado como NNB1 en nuestro trabajo); los otros 6, llevaban 24 meses y eran de nivel B2 (etiquetado como NNB2). Ninguno tenía experiencia de inmersión en países hispanohablantes. Por otro lado, los 6 hablantes nativos (NS) son de la *Universitat Pompeu Fabra* en Barcelona.

La administración de las tres pruebas se ha realizado a través de un formulario de internet (wenjuanxing 问卷星) al que acceden los sujetos con su propio portátil, en presencia de un investigador al que podrán consultar en caso de dudas sobre la mecánica de la prueba. En el caso del grupo de control, formó parte de una de las actividades de clase en la universidad.

Una vez obtenidos los datos, se procedió a su análisis y tratamiento manual. Para describir los patrones de las colocaciones verbales y el uso de la flexión aspectual, usamos el programa *Antconc*¹¹ para visualizar los verbos objeto de estudio en su contexto, así como su frecuencia en cada grupo de estudio (NNB1, NNB2 y NS).

3.5 Análisis de resultados

En esta sección, presentamos los resultados del verbo *estar* y a continuación, los del verbo *quedar* en las tres pruebas.

3.5.1 Patrones de *Estar*

La observación de patrones muestra que el verbo *estar* tiene 3 tipos de estructura: *estar* + adjetivo o participio (atributivo), *estar* + SPloc (locativo) y *estar* + Vgerundio (progresivo) (véase la Tabla 3.2). En la Tabla 3.2 presentamos las 3 estructuras en función del tiempo verbal que los sujetos han utilizado (PIN, PIM, PRE, INF, GER y P.P.)¹², para cada estructura y para grupo (NNB1, NNB2 y NS).

En el patrón atributivo, la forma flexiva más usada es PIM para todos los grupos (resultado esperado). Los nativos y los NNB2 prácticamente tienen el mismo resultado mientras el NNB1 presenta la mitad de ocurrencias. NNB2 y NS, además, no tienen ninguna variación. En cambio, en NNB1 hay variación de flexión. En el patrón locativo, en cambio, son los aprendices de NNB1 los que se parecen al grupo NS, mientras, NNB2 presenta un patrón con mayor variabilidad. En el patrón de progresivo, todos los grupos producen PIM y sólo PIM.

¹¹ Página web: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

¹² Abreviación en la Tabla 1: PIN (Pretérito Indefinido); PIM (Pretérito Imperfecto), PRE (Presente); INF (Infinitivo); GER (Gerundio); P.P.(Participio Pasado).

Tabla 3.2: los patrones de *estar* y su flexión verbal:

ESTAR	<i>estar</i> + adjetivo o participio Atributivo			<i>estar</i> + SPloc Locativo					<i>estar</i> + Vgerundio Progresivo	
	PIN	PIM	PRE	PIN	PIM	INF	GER	P.P.	PIN	PIM
NNB1	5	10	2	5	5	5	0	0	0	1
NNB2	0	20	0	1	8	4	1	1	0	3
NS	0	19	0	6	6	4	0	0	0	5

Estos datos revelan que en el patrón de atributivo, todos los participantes muestran su preferencia por PIM, que es el resultado esperado, porque *estar* con función atributivo tiende a expresar un estado sin punto final (predicado atemporal). En NNB1 la variabilidad que presenta se debe a que han aprendido que en español, a diferencia del chino, para este tipo de construcción (atributiva) hay que usar el verbo *estar* (aprendizaje de léxico). Sin embargo, en NNB1 todavía no dominan las condiciones de uso sintáctico-discursivas.

Segundo, en el caso de *estar* locativo hay dos patrones (véase Tabla 3.3), que son *estar en casa* y *estar al lado del un árbol* y aparentemente son similares. Sin embargo, el contexto discursivo es diferente: *estar en casa* aparece flanqueado por dos expresiones temporales, que son *el miércoles pasado* (que es el inicio de toda la historia) y *toda la tarde* (que indica la extensión de la duración). La combinación de estas dos expresiones temporales obliga a los nativos al uso de PIN por restricciones semántico-pragmáticas (coerción). En cambio, *estar al lado de un árbol* en la secuencia del guion que se les proporciona va detrás de un verbo de percepción (ver): *Ver un billete que estar al lado de un árbol*. Los nativos usan PIN en el primero y PIM en el segundo. Los NNB1, por su parte, usan en la primera estructura locativa PIN un 50% de los casos y PIM en el 50% restante y hacen lo mismo con el segundo patrón. Por consiguiente, la elección no parece seguir un criterio, sino que es aleatoria. Finalmente, en NNB2, parece que se prioriza sólo una de las expresiones temporales (*toda la tarde*), pero no la combinación de ambas (coerción). Por eso prefieren PIM. Este resultado coincide con lo observado en nuestro trabajo previo, donde comprobamos que la coerción no se daba ni en B1 ni en B2, porque no habían adquirido la competencia para resolver el conflicto entre sintaxis y pragmática discursiva.

Por último, en el patrón de *estar+ progresivo* aplicado a una acción, para los sujetos de todos los grupos, PIM es la única opción posible. Semánticamente, el progresivo expresa situaciones imperfectivas que concuerdan con la flexión verbal de PIM. Por lo que para todos los sujetos la forma verbal PIM resulta prototípica para esta situación.

La Tabla 3.3 presenta los tipos de patrones realizados del verbo *estar* en cada grupo.

Tabla 3.3: tipos de patrones realizados de *estar*:

ESTAR	Atributivo	Locativo	Progresivo
NNB1	Estar+ histérico aburrido asustado	Estar+ en casa al lado del árbol	Estar + discutiendo
NNB2	Estar + histérico aburrido asustado inquieto incendiada*	Estar + en casa al lado del árbol	Estar+ pensando echando llamando
NS	Estar + histérico aburrido asustado	Estar+ en casa al lado del árbol	Estar+ viendo tomando redactando discutiendo

3.5.2 Patrones de *Quedar*

El verbo *Quedar* en nuestro estudio aparece en tres estructuras distintas: *quedar en un susto*¹³ (resultativo), *quedarse + SPloc* (locativo) y *quedarse + pronombre objeto* (transacción)¹⁴. El tiempo verbal que los sujetos han utilizado se presenta en la Tabla 3.4 (PIN, PIM GER, INF y PREA¹⁵). En el patrón resultativo, los sujetos de NNB1 y NS tienen los mismos resultados, esto es: todas las respuestas son verbos en

13 De acuerdo con la descripción del apartado 1, se trata de una colocación o expresión fijada idiomática. Formar un grupo con ella, como expresiones devalorativas: quedar en agua borrajás/ quedar en nada.

14 No referimos semánticamente al verbo *quedarse* con significado de transacción y transferencia de objeto (*quedarse algo* o *quedarse con algo*) frente al significado de *quedarse* intransitivo locativo, que es semánticamente ausencia de movimiento, con indicación, o no, un lugar (intransitivo locativo como en los ejemplos: *me quedé en casa*).

15 Abreviación en la Tabla 3.4: PREA (Pretérito anterior).

PIN. Sin embargo en NNB2, más de la mitad de las respuestas son verbos en PIM y además, también presentan ocurrencias de PIN y GER. El patrón locativo no estaba incluido en los estímulos usados en esta investigación, pero los sujetos de NNB1 lo producen en dos casos: uno en PIN y otro en PIM. En el patrón de transacción, todos los grupos prefieren usar PIN frente a PIM. Además, el PIN que aparece en NNB1 es la única opción elegida, mientras que en NNB2 y NS hay alguna variación (PERA e INF).

Tabla 3.4: los patrones de *quedar* y su flexión verbal:

QUEDAR	<i>quedar + en un susto</i> Resultativo			<i>quedarse + SPloc</i> Locativo		<i>quedarse + pronombre objeto</i> Transacción			
	PIN	PIM	GER	PIN	PIM	PIN	PIM	INF	PERA
NNB1	6	0	0	1	1	5	0	0	0
NNB2	1	3	1	0	0	5	0	0	1
NS	6	0	0	0	0	3	0	3	0

A continuación se presenta la Tabla 3.5, en la que se muestran los patrones que aparecen en las pruebas realizadas. En el caso de colocación *quedar en un susto*, tanto en NNB1 como en NS, todas las respuestas son con PIN; NNB2, en cambio, tiende a usar imperfectivos (PIM y GER) y sólo aparece un caso de PIN. Esto puede deberse a que para NNB2 se activa un proceso de reanálisis de las propiedades léxicas del verbo *quedar* y una ampliación de las posibilidades semánticas e idiomáticas relacionadas con la evaluación o la valoración. Evaluación y valoración suelen aparecer en secuencias descriptivas asociadas a situaciones atípicas imperfectivas, como en los ejemplos: *me quedaba bien / me quedaba grande / quedaba fuera de lugar*.

Tabla 3.5: tipos de patrones realizados de *quedar*:

Quedar	Resultado	Locativo	Transacción
NNB1	Quedar + en un susto	Quedar + en casa* Quedarse+ en casa	Quedarse + lo
NNB2	Quedar + en un susto	N.A.	Quedarse + lo
NS	Quedar + en un susto	N.A.	Quedarse + lo

El patrón de locativo no está incluido en los estímulos. En vez de *estar en casa*, que es lo propuesto en el ítem, los sujetos de NNB1 utilizan los patrones **quedar en casa* y *quedarse en casa* (véase la Tabla 3.5). Sin embargo, el primero no es gramatical en español en este contexto y con ese significado. La posible explicación es que en su lengua materna, chino mandarín, el sistema de pronombre reflexivo no existe por lo que éste es un tema problemático para ellos. Este problema relacionado con el pronombre también existe en el patrón del verbo *quedarse + pronombre objeto* con significado de transacción. Todos los grupos utilizan el patrón de *quedárselo* en su producción (véase la Tabla 3.5). En este caso el problema se centra en el orden de aparición de los pronombres acusativo y dativo (ejemplo: **lo me quedé* o **quedármelo*). La explicación es que, como en chino mandarín el orden de aparición es *pronombre acusativo-verbo-pronombre dativo*, esto les crea confusión en español. Por otra parte, casi todos los sujetos de NNB1 y NNB2 eligieron la forma PIN (5 casos en cada grupo) para este patrón. Sólo hay un caso distinto en NNB2, que es PREA. Los sujetos NS, además de tener 3 casos de PIN, presentan 3 casos de INF. Pero si tenemos en cuenta el contexto de aparición, vemos que van precedidos de verbo *decidir* en PIN (*decidí quedármelo*) en estos tres casos y, por lo tanto, el segundo verbo tiene que ser infinitivo. De hecho, PIN sigue siendo la flexión predominante para todos los grupos en el patrón de transacción. Esto concuerda con el significado léxico aspectual puntual propio del verbo *quedarse* cuando tiene valor de transacción.

En resumen, los aprendices prefieren usar PIM con el verbo *estar* como atípico si no hay restricciones contextuales (coerción). Los aprendices de NNB2 tienden a estar más cerca de los nativos en su producción si la coerción no ha de aplicarse. Sin embargo, si la pragmática discursiva exige coerción, los datos revelan que los hablantes no-nativos, sean de NNB1 o NNB2, no pueden resolverla, porque se les plantea un conflicto entre léxico y pragmática, aun cuando los NNB2 estén reanalizando las propiedades léxicas de *estar*.

En el caso del verbo *quedar*, tampoco el reanálisis en NNB2 les ayuda. Por un lado, les desvía del uso del patrón de *quedar + en un susto (resultativo)*. Por otro lado, en los casos *quedarse + SPloc (locativo)* y *quedarse + pronombre objeto (transacción)*, su uso es más claro y prefieren PIN como opción prototípica. El único problema reseñable es el orden de aparición de los pronombres por transferencia de su

lengua materna para el patrón de transacción; y la ausencia de pronombre reflexivo por ausencia en su lengua materna para este tipo de estructura.

3.6 Conclusión e implicaciones didácticas

Los resultados de esta investigación muestran que para un mismo verbo, *estar* o *quedar* los sujetos tienen diferentes preferencias en el uso de los tiempos aspectuales según los distintos patrones. Según la Tabla 3.2, *estar* en el patrón tanto atributivo como progresivo muestra tendencia a usarse como imperfectivo, sobre todo, entre los sujetos NNB2 y los NS. Esto viene favorecido por su propiedad léxica aspectual homogénea (atético) en todos los patrones. En el patrón locativo del verbo *estar*, cuando la coerción funciona, los sujetos nativos eligen la flexión verbal según la información pragmática discursiva. Sin embargo, los aprendices sinohablantes no parecen haber adquirido esta capacidad: los NNB1 no muestran ningún patrón acorde con nuestro análisis y los NNB2 eligen la flexión verbal según la semántica aspectual del verbo, sin poder combinar información aspectual y pragmático-discursiva.

El verbo *quedar* tiene valor atético en algunos casos (*a alguien le queda bien/mal algo*) y tético en otros (*quedar en un susto* o *quedarse algo*). Por tanto, a los aprendices sinohablantes, estas dos posibilidades del elemento léxico les causan confusión al elegir la flexión verbal, sobre todo en NNB2, donde los sujetos han empezado el reanálisis de las propiedades léxicas, pero todavía les resulta difícil distinguirlas en distintos patrones y aplicarlas en distintos contextos (discurso y pragmática). Por ello presentan más problemas con este verbo. Por otro lado, el orden de los pronombres parece especialmente complejo, debido al diferente orden de aparición en estas dos lenguas.

En cuanto a implicaciones didácticas en general, la primera es que se debería mostrar outputs de colocaciones vinculadas a funciones discursivas que permitan ver frecuencia y semántica. Segundo, se debería mostrar estructuras o patrones necesarios para cada contexto para ayudar a sistematizar la observación del uso significativamente. Tercero, se recomendaría construir inputs y tareas como material didáctico solo a partir de los patrones observados.

Concretamente, para el patrón más colocativo, *quedar en un susto*, dado que es una unidad compleja con significado único, se recomendaría enseñarlo como léxico, presentándolo en contexto para descubrir su significado. Insistiremos en reutilizarlo

con la flexión PIN. Para los patrones *estar + atributivo / estar + locativo*, *quedarse + locativo* y *quedárselo*, se recomienda la exposición a la repetición de estos patrones mediante concordancias. Al mismo tiempo, los usos que pueden causar confusión en los contextos trabajados deberán excluirse (como *ser+atributivo* en el primer caso, *quedar + locativo* en el segundo, y *quedarlo* en el tercero). Por último, se deberá focalizar en la morfología verbal de los diferentes casos y contextos: PIM para el primer caso y PIN en los últimos dos casos.

Capítulo 4

The development of dynamicity in the acquisition of Spanish by Chinese learners

YULIANG SUN

LOURDES DÍAZ*

MARIONA TAULÉ

Universitat de Barcelona-CLiC

**Universitat Pompeu Fabra-CLiC*

ABSTRACT

The acquisition of aspect in L2 is influenced by the properties of lexical-aspectual class, coercion at the syntactic-pragmatic interface and grounding information (foreground and background) in discourse. This paper addresses how these linguistic functions influence the acquisition of Spanish aspectual past tenses (*pretérito indefinido* and *pretérito imperfecto*) by Mandarin Chinese learners. The results show that activities and accomplishments are more problematic for learners to acquire and that dynamicity, rather than telicity plays a determinant role for Chinese learners. Moreover, factors concerning coercion – a pragmatic and discourse mechanism – remain difficult to master in C1. Our results also support the Discourse Hypothesis, although showing different pattern of association (lexical and grammatical aspect) across levels. We conclude that an integrative perspective gives better account of the acquisition process of Spanish aspectual tenses.

Keywords: L2/L3 acquisition of aspect, aspectual class, coercion, discourse, grounding

4.1 Introduction

How can it be explained that a Chinese learner of L2 Spanish produces (4.1a) **El otro día estaba en casa toda la tarde* instead of (4.1b) *El otro día estuve en casa toda la tarde*? Like many Spanish Second Language Teachers, we are also concerned with similar problems regarding past tense aspect choice such as the ones in (4.2a) and (4.2b) *Vi cómo el ayudante dibujó/ dibujaba una línea para indicar dónde iba la lámpara*, and (4.3a) and (4.3b) *Tropezó/*tropezaba y se torció el pie*. These are recurrent questions puzzling Spanish L2 teachers in everyday classrooms.

4.1a **El otro día estaba en casa toda la tarde.*
 The other day be-IMPF in house whole the afternoon
 *‘‘The other day I was being at home the whole afternoon.’’

4.1b *El otro día estuve en casa toda la tarde.*
 The other day be-PERF in house whole the afternoon
 ‘‘The other day I was at home the whole afternoon.’’

4.2a *Vi cómo el ayudante dibujaba una línea para indicar dónde iba la lámpara*
 I saw-PERF how the assistance draw-IMPF one line
 to show where go-IMPF the lamp
 ‘‘I saw how the assistant was drawing a line to show where the lamp went.’’

4.2b *Vi cómo el ayudante dibujó una línea para indicar dónde iba la lámpara*
 I saw-PERF how the assistance draw-PERF one line
 to show where go-IMPF the lamp
 ‘‘I saw how the assistant was drew a line to show where the lamp went.’’

4.3a **Tropezaba y se torció el pie*
 Trip-IMPF and twist-PERF the foot
 *‘‘He/She was tripping and twisted his/her foot.’’

4.3b *Tropezó y se torció el pie*
 Trip-PERF and twist-PERF the foot
 ‘‘He/She tripped and twisted his/her foot.’’

The present research addresses the issues behind the above examples, namely lexical aspect, coercion and grounding related to the acquisition and use of Spanish past tense aspect by intermediate and advanced Chinese learners.

Lexical aspect is responsible for verb selection, namely the aspectual class behind examples (4.2) and (4.3). Grounding, a pragmatic device that allows speakers to distribute information in the foreground and background in discourse planning, is behind examples (4.1) and (4.2). Coercion, through which lexis, syntax and pragmatic context are integrated, is responsible for (4.1), (4.2) and (4.3). The process by which learners acquire the ability to apply this set of rules is long and progressive.

Several theories give a partial account of these phenomena affecting the acquisition of Spanish past tense aspect in Second Language Acquisition (SLA). The Lexical Aspect Hypothesis (LAH) is one of the most widely explored (Andersen, 1991; Andersen & Shirai, 1996, among others). The LAH has been tested extensively (mainly within the Generative framework), in L2 Spanish in relating discourse and aspectual class. Examples include Slabakova (2002), and De Swart and Verkuyl (1999), and for L2 Spanish Montrul (2004), D'Áz, Bel, Ruggia, Bekiou, and Rosado (2003), D'Áz, Bekiou, and Bel (2008), Salaberry (2011), Pérez Leroux (2003).

However, a number of studies show that dynamicity is the most salient verbal property at the lexical level during the L2 acquisition process. Verbal dynamicity and its reflection in morphology have been studied by Bergström (1995), Salaberry (1998), Quesada (2006) and Domínguez, Tracy-Ventura, Arche, Mitchell, and Myles (2012). Among these studies, Domínguez et al. (2012) claimed that a prior dynamic-perfective and state-imperfective association can be observed in L2 learners of Spanish. Quesada (2006) also reported that lower-level learners can only distinguish between state and dynamic verbs. Although dynamicity classifies verbs into two categories, among dynamic verbs there are sub-categories (activities, accomplishments and achievements according to Vendler, 1967), which are classified according to other verbal properties, such as telicity and punctuality. The role these verbal properties play in the L2 acquisition of Spanish aspect by Mandarin Chinese speakers is one of the focuses of this work.

The Discourse Hypothesis (Bardovi-Harlig, 1994), which transcends syntax and lexical semantics and extends to discourse, has also played an important role in the explanation of the acquisition and use of the Spanish past tense aspect (Sánchez

Quintana, 2005; Ayoun & Salaberry, 2005; Salaberry, 2011; Dom ínguez et al., 2012; Sun, D áz & Taul é 2018a, 2018b).

However, studies on the acquisition of the Spanish past tense aspect by Chinese learners that consider both the lexical-syntactic and pragmatic-discourse functions are scarce. This study aims to contribute to filling this gap by presenting an explanation from an integrated perspective for the difficulty lying behind the acquisition of the Spanish past tense aspect by Mandarin Chinese learners. This article therefore focuses on the role of lexical properties in dynamic verbs, on the role of coercion at the syntactic-pragmatic interface, and on the role played by discourse grounding procedures in the acquisition of Spanish past tense morphology by Mandarin Chinese speakers. Our research is based on written data elicited from 78 native Mandarin Chinese speakers learning Spanish and 28 native Spanish speakers (control group), by means of a cloze test administered at their home universities.

The structure of this paper is as follows: Section 4.2 provides the theoretical background concerning aspect, coercion and grounding information, Section 4.3 presents related work about the acquisition of aspect in L2. Section 4.4 proposes the hypotheses, and Section 4.5 presents the methodology of the current study. Section 4.6 analyzes the results of our research from the perspective of lexical aspect, coercion in pragmatics and grounding information in discourse. Finally, Section 4.7 discusses the analysis of the results and presents our conclusions.

4.2 Aspect, coercion and grounding information

4.2.1 Grammatical aspect and lexical aspect

In recent decades, linguists have studied and defined the term “aspect” in different ways. According to Comrie (1976), “aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation” (p. 3). Klein (1994) pointed out that, “Aspect concerns the different perspectives which speakers can take and express with regard to the temporal course of some event, action, process, etc” (p. 16). (See also Klein & Li, 2009, pp. 5-82). As Yap et al. (2009) synthesize, there are two major types of aspect: the lexical and the grammatical aspect. Lexical aspect refers to situation types denoted in the verb phrase (predicate), whereas the grammatical aspect refers to grammaticalized linguistic devices (inflections and/or auxiliaries) that allow the speaker to impose a bounded or unbounded perspective on a situation or event.

Regarding the grammatical aspect, in the case of Spanish, the *pretérito indefinido* (perfective) and the *pretérito imperfecto* (imperfective) are the past tense aspects that carry this information. Moreover, in Spanish there is an imperfective periphrasis form *estar+gerund*, which conveys the actualization of a verbal process and emphasizes the progressive nature of the action. According to Yllera (1999), this verbal periphrasis can be replaced by the simple form of the verbal, the *pretérito imperfecto*. Therefore, we suppose that these two forms, the imperfective periphrasis (*pretérito imperfecto* continuous) and the simple *pretérito imperfecto* form have the same syntactic function.

Besides this morphological opposition (perfective/imperfective past tense aspect in languages that allow it), the contextual (lexical) information contained in sentences also contributes to the interpretation of the event as bounded or unbounded. For instance, Smith (1997, p. 5) argued that sentences present aspectual information about situation type and viewpoint. This author pointed out that although they co-occur, the two types of information are independent. This kind of aspectual information corresponds to lexical aspect.

The best known lexical aspectual class classification, is Vendler's (1967) categories of states (non-dynamic, durative and atelic), activities (dynamic, durative and atelic), accomplishments (dynamic, durative and telic) and achievements (dynamic, non-durative and telic) (see Table 4.1). This situation-type classification was further developed by Dowty (1979) and Smith (1997), who added a fifth category—the semelfactives—to capture instantaneous actions. When this last category coincides with the progressive aspect, it expresses a repetitive action (for example, 'to cough'). Verkuyl (1989, 1996) stressed that both verbs and their complements, as well as their subjects, contributed to the bounded/unbounded distinction affecting situation types. The result was a modified version of Vendler's (1967) classification in three types: states, processes and events. In this paper, however, we adopt Vendler's (1967) classification, which takes into account the inherent property of the lexical aspect in order to account for the way Chinese represents tense aspects.

Table 4.1: The properties of Vendler’s (1967) aspectual class classification

Aspectual Class	Features			Examples
State	non-dynamic	atelic	durative	<i>be, think, like</i>
Activity	dynamic			<i>run, swim, see</i>
Accomplishment		telic	<i>draw a picture, build a house</i>	
Achievement			punctual	<i>arrive, win, open</i>

In Chinese, however, the grammatical aspect is not expressed morphologically, since Chinese does not have grammatical tenses, as has been extensively reported (Klein & Li, 2009, p. 1). However, Chinese does possess a rich repertoire of aspectual markers. In Chinese languages, adverbs, specific markers (experiential, completive, progressive, durative, etc.), lexical aspect and pragmatic context are the means employed to convey aspectual information (Mathews & Yip 1994).

According to Li and Shirai (2000, p. 98), lexical aspect in Chinese can be classified into six categories: states, activities, accomplishments, achievements (including resultative verb constructions), semelfactive and mixed telic-states verbs. The first four categories coincide with Vendler’s classification (1967). Chu (2006, p. 32) proposed that Mandarin Chinese verbs can be classified into two categories based on dynamicity: states (non-dynamic) and events (dynamic). Moreover, events can also be classified into four sub-categories: activities (dynamic, non-resultative and durative), semelfactive (dynamic, non-resultative and non-durative), achievements (dynamic, resultative and non-durative) and accomplishments (dynamic, resultative and durative) as shown in Table 4.2.

Table 4.2: Lexical aspect classification in Mandarin Chinese (adapted from Chu, 2006, p.32)

	Lexical aspect	Dynamic	Resultative	Durative	Examples
	States	-	-	+	have, know, be happy
Events	Activities	+	-	+	run, see, say, tell
	Semelfactives	+	-	-	hit, knock
	Achievements	+	+	-	break, fall in sleep
	Accomplishments	+	+	+	build a house, go home

4.2.2 Coercion and Pragmatics

De Swart (1998) defines coercion as a “contextual reinterpretation process” (p. 359) that is triggered “if there is a conflict between the aspectual character of the eventuality description and the aspectual constraints of some other element in the context” (p. 360). For example, this reinterpretation process could change a state reading predicate into an inchoative reading (4.4)¹⁶ or from an event reading to a process reading (4.5).

(4.4) Suddenly, I knew the answer.

(4.5) I read a book for a few minutes.

She also argued that “coercion is of the same semantic type as an aspectual operator [...] The main difference between grammatical operators and coercion is that coercion is syntactically and morphologically invisible: it is governed by implicit contextual reinterpretation mechanisms triggered by the need to resolve an aspectual conflict” (p. 360).

4.2.3 Grounding information

At the discourse level, narrative structure can be built by speakers by distributing narrative content when discourse planning by differentiating between foreground and background information. As Hopper (1979b) claimed, foreground information relates events belonging to the skeletal structure of the discourse, while background information provides support material that elaborates on or evaluates the event in the foreground. Reinhart (1984) pointed out that foreground information encompasses narrativity, punctuality and completeness. In contrast, background information, as Bardovi-Harlig (1995) argued, is not in sequence, but provides information relating to description, motivation and evaluation. The grammatical and lexical aspects should also reflect these different discourse functions. Fleischman (1985), following Talmy (1978), Hopper (1979a, 1979b) and Hopper and Thompson (1980), proposed that “those events which constitute the ‘main line’ of the story are typically encoded as action verbs, aspectually perfective, while supportive material is typically packaged in the form of stative or durative predicates, aspectually imperfective” (p. 857). The same has been proposed for Mandarin Chinese (Chu, 2006) that “The foreground

¹⁶ Examples (4.4) and (4.5) are cited from De Swart (1998).

conveys the progression of the narrative and constitutes the main line of an event [...]; dynamic verbs and the perfective aspect are used in the foreground. The background does not convey the progression of the narrative and signals what it is not the main line of an event [...] usually state verbs and the imperfective aspect are used in the background.”¹⁷ (p. 171) . According to the Discourse Hypothesis (DH), these verbal properties in the foreground and background guide the acquisition of aspect in L2.

4.3 Related work

The acquisition of the Spanish L2 past tense aspect has been widely investigated from different perspectives, including the function of the lexical aspect at the syntactical level, the function of coercion at the pragmatics level and the function of grounding information at the discourse level.

At the syntactical level, the most widely researched topic is the primacy of the lexical aspect embodied in the LAH (Andersen 1991; Andersen & Shirai 1996; Robison 1990, 1995). Andersen (1991) and Andersen and Shirai (1996, p. 533) claimed in the LAH that in the L2 learner’s interlanguage, the perfective aspect will appear first with telic verbs, expanding later to accomplishments and activities, and finally to states. The imperfective aspect appears later than the perfective aspect, and in contrast, will appear first with states, and then expand towards activities and telic verbs, as shown in Figure 4.1:

Figure 4.1: The acquisition order based on LAH

Perfective: telic verbs (accomplishments and achievements) → activities → states Imperfective: states → activities → telic verbs (accomplishments and achievements)
--

This tendency means that if we focus on the property of *dynamicity*, the prototypical progression in the initial stage of acquisition between the grammatical aspect and lexical aspect is: perfective-dynamic verbs followed by imperfective-non-dynamic verbs. Whereas if we focus on the property of *telicity* then the prototypical drive is: perfective-telic and imperfective-atelic. Some studies, such as Ramsay (1990), support this acquisition pattern. However, there are proposals that support a different acquisition pattern, such as Salaberry (1999, 2002, 2008) who, for the

¹⁷ Translated by authors.

acquisition of Spanish L2 aspect by English learners, found that learners with lower proficiency tend to use the perfective aspect as a default marker for all aspectual classes. In contrast, advanced learners follow closely the pattern of aspectual acquisition predicted by the LAH.

Regarding the acquisition of Spanish past tense aspect (grammatical aspect) involving L1 Asian learners (Chinese, Japanese and Korean) among other languages, D'Áz el al. (2003) and D'Áz, Bel and Bekiou (2008) claimed that the Asian group encountered more problems in the selection of the correct past tense aspect with *activities*, though the correlation between *achievements* and perfective aspect was strong. A similar conclusion was reached by D'Áz and Ruggia (2004) for Japanese learners.

At the pragmatics and discourse level, Montrul and Slabakova (2002) argued that L1 English L2 Spanish learners may not have the pragmatic ability to apply coercion nor to avoid conflict between the semantic features of aspectual class and aspectual tense in L2. That is to say, no matter what level of language proficiency the L2 learners have, they will be unable to solve this conflict as native speakers do. Similar findings were attested to by Pérez-Leroux, Majlanova and Sánchez-Naranjo (2003).

The Discourse Hypothesis (DH) by Bardovi-Harlig (1994) pointed out that “learners use emerging verbal morphology to distinguish foreground from background in narratives” (p. 43). That is to say, there exists a prototypical relation between the aspectual tense (verbal morphology) and the grounding. Several studies have shown that the priority of the combination of perfective-foreground and imperfective-background exists in both production and comprehension data in the L2 acquisition of the Spanish past tense aspect (D'Áz, 1993; Sánchez Quintana, 2005, Güell, 2008; Domínguez et al., 2012).

Considering both lexical aspectual class and grounding information, Lafford (1996) claimed that grounding overrides telicity, since in her investigation learners marked both telic and atelic verbs with *pretérito indefinido* in the foreground. This means that L2 learners give priority to grounding for selecting the aspectual tense when faced with a non-prototypical situation. Nevertheless, Salaberry (2011) proposed that the lexical aspect has a stronger effect in past tense morphology selection than grounding information in discourse for English learners of L2 Spanish, especially for those of lower language proficiency, when combinations between lexical aspect and grounding information are prototypical. He argues that this is due to

the fact that grounding information has a broader scope than lexical aspectual class. As a result, L2 learners are required to consider and coordinate more information, which is a more challenging task for them involving a choice between the perfective and imperfective Spanish aspectual forms. However, “For non-prototypical choices to be identified and marked morphologically, a broad level of contextualization (inherently linked with narrative grounding) needs to be taken into account” (Salaberry, 2011, p. 198).

In sum, lexical aspectual class, coercion and grounding information are elements that play important roles in the L2 acquisition of past tense aspect morphology. However, they affect different linguistic levels: the lexical aspectual class acts at the syntactic level; coercion at the pragmatic level, and grounding information at the discourse level.

The studies of the L2 acquisition of past tense aspect that we reviewed focused on either one or two of the above-mentioned elements or levels. Our proposal integrates all of them and expands the L1 typology of languages to include Mandarin Chinese.

4.4 Hypothesis of the present study

This study focuses on the roles that all three linguistic functions play at the lexical-syntactic, pragmatic and discourse level in the acquisition by Mandarin Chinese native speakers of Spanish past tense aspect (*pretérito indefinido* and *pretérito imperfecto*). Based on the above theoretical reviews and previous research, we propose the following hypotheses:

H4.1.1 Based on the properties of aspectual class and previous studies of the L2 acquisition of Spanish past tense aspect by Mandarin Chinese learners, activities are the most problematic aspectual class, since they are dynamic but also atelic-durative, which seems to be a difficult combination to manage in L2 discourse. In contrast, achievements are dynamic and telic-punctual, which seems to be less problematic. The coincidence of these three properties seems to entail perfectivity.

H4.1.2 At the same time, in line with the Lexical Aspect Hypothesis (LAH), Chinese learners with lower Spanish proficiency tend to use the perfective form for telic verbs and the imperfective form for atelic verbs.

H4.2 Based on the findings of previous research, when coercion comes into play (that is, when the lexical aspect, grammatical aspect and adverbs are present in discourse, together with foreground and background dynamics), Chinese learners of Spanish lack the ability to resolve and coordinate conflicts between semantics and syntax, regardless of their proficiency in Spanish.

H4.3 Based on the Discourse Hypothesis (DH), Chinese learners tend to use the perfective form of the verb if it appears in the discourse as foreground information and tend to use the imperfective form of the verb if it appears in the discourse as background information.

H4.4 When all three language functions (lexical aspectual class, coercion and grounding) concord semantically, that is to say telic-no coercion-foreground or atelic-no coercion-background, then Chinese learners select the prototype answer (perfective for the first case and imperfective for the latter). If these elements do not concord, as L2 learners, Chinese speakers consider the grounding information (foreground and background) when selecting the aspectual tense morphological form.

4.5. Methodology

4.5.1 Instrument

In order to test these hypotheses, we administered a cloze test¹⁸ consisting of a short passage with all the verbs in their infinitive form in brackets. Taking into account the context, the participants had to fill in the blanks with the verbs in the appropriate tense. In this test there were a total of 15 blank spaces (items), to be filled

18 We should point out that this cloze is part of a set of tests (three semi-guided story writing tests plus three picture description stories), as in D'áz, Bel & Bekiou (2008). This article focuses on just one of the tests, which was administered in fourth place. The other semi-open tasks provided context for the cloze test.

with: six atelic verbs (activities) and nine telic verbs (5 accomplishments and 4 achievements). We applied Dowty's (1979) test to classify the cloze items. In three of these blank spaces coercion was present in order to bring into play the conflict between semantics and the lexical aspectual classes. Grounding information was also considered. In this experiment, eight items appear in the discourse as foreground information (one is an atelic verb and seven are telic verbs) and the other seven, as background information (four are atelic verbs and two are telic verbs). See Appendix 2a (*Anexo 2a*) for the examples and the expected answer in this test.

The rationale for selecting this type of test is that sentence structure is determined by context. This format offers a clearer foreground/background distinction and cues participants to choose the correct grammatical aspect of the verbs. Moreover, the fixed structure of this type of text is coercive and may force learners to make critical choices in all lexical aspect classes.

Finally, the cloze test favors control over the tested items and better accounts for the data than other type of tests, such as a free writing tests. The use of this type of test also allows for a better statistical analysis and classification of the data collected.

4.5.2 Participants

The participants were 78 native Mandarin Chinese speakers studying Spanish at *Nanjing University Jinling College* in China and at *Escuela Oficial de Idiomas – Drassanes* in Barcelona. Our objective was to address the difficulties in the acquisition of aspect by Mandarin Chinese speakers at three different levels of competence (from B1-lower-intermediate to C1-advanced). Studies ranging from B1 to C1 are difficult to find in the literature due to the low number of Chinese students in both learning contexts. In order to have a sufficiently large number of participants in each group for statistic analysis, we have decided not to distinguish between immersion and classroom contexts in this study and grouped students from both centers (at Nanjing and Barcelona) using the SGEL placement test (Sánchez & Simón, 1989), in line with the CEFR (2000). The SGEL test measures competence in grammar, reading comprehension and oral comprehension. It classifies students according to the Common European Framework (2000) within a rank of 0-85 points. B1 students are ranked between 41-55 points; B2 between 56-69 points and C1 between 70-85. The test was administered by researchers (not by teachers) for research purposes in order to align the results in both institutions. In line with the

CEFR (2000), our B1 corresponds to the lower-intermediate level (non native B1 group, marked as NNB1 in the analysis), our B2 corresponds to the upper-intermediate level (non native B2 group, marked as NNB2 in the analysis) and our C1 corresponds to the advanced level (non native C1 group, marked as NNC1 in the analysis) according to ACTFL. There were 26 subjects in each group (8 from Nanjing and 18 from Barcelona in NNB1; 19 from Nanjing and 7 from Barcelona in NNB2 and 21 from Nanjing and 5 from Barcelona in NNC1)¹⁹. We also had a control group of 26 native Spanish speakers (NS group) from *Pompeu Fabra University* in Barcelona who took the same tests as the experimental groups. Before the cloze test, the participants who studied Spanish in China also completed a questionnaire regarding their linguistic profile and language background. Although an environmental effect may apply (which would deserve further research), we do not address it in this paper.

4.6. Data Analysis

4.6.1 Analysis of experimental groups

As there are 15 blanks in the cloze test, in the analysis we gave one point for each correct answer and zero for every incorrect answer. Therefore, if a subject in our experiment answered all items correctly, they scored a maximum of 15 points. First, the individual scores of subjects were calculated, as well as the occurrence of wrong answers, separated by aspectual class and grounding information (see Appendix 4a/*Anexo 4a* for the individual scores and occurrence of the wrong answers).

The mean values of the scores of each proficiency group are presented in Figure 4.2, which shows that the mean values are: NNB1=12.46, NNB2=13.35, NNC1=13.85 and NS=14.73. The *Shapiro-Wilk* test²⁰ shows that, first of all, the distribution of the points in each group is not normal. Therefore, a non-parametric *Mann-Whitney test* was used. In Table 4.3 the result shows a significant difference in the points obtained by all the non-native speaker groups and the native speaker group: $p=0.000$ between NNB1-NS; $p=0.001$ between NNB2-NS and $p=0.001$ between

19 Due to sociological and socioeconomic reasons, it is impossible to find a larger number of B2 and C1 level students at *Escuela Oficial de Idiomas – Drassanes* in Barcelona (or in other cities). B2 and C1 Chinese students usually go to universities and join the general educational system (instead of language school).

20 The statistics presented in this paper were obtained using SPSS (version 19).

NNC1-NS. This means that none of the non-native speaker groups performed at the same level as the native speaker group in the production of *pretérito indefinido* and *pretérito imperfecto* in this cloze test. Even the NNC1 group, which is the non-native speaker group with the most advanced level of Spanish, performed differently from the native speakers.

Figure 4.2: The mean value of points in each group

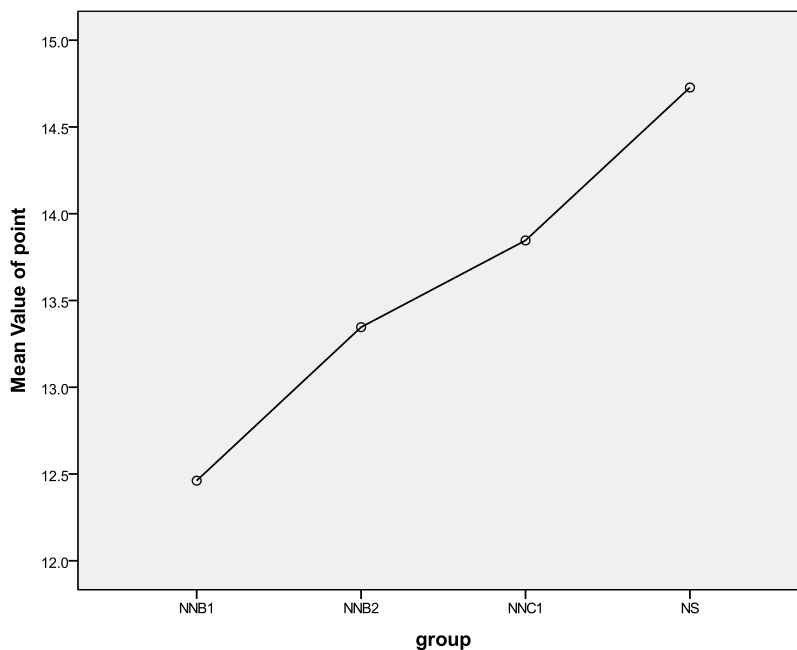


Table 4.3: The p-value of *Mann-Whitney* in mean points of each group

	NNB1	NNB2	NNC1
NNB1			
NNB2	0.238		
NNC1	0.056	0.474	
NS	0.000 *** ²¹	0.001 ***	0.001 ***

Among the three non-native speaker groups, between the NNB1 and NNC1 the *p* value is 0.056, which means that among the non-native speakers, the advanced-level subjects in NNC1 mark the difference and demonstrate their progress compared to the low-intermediate subjects in NNB1, although these differences are not as robust as those observed between the non-native speaker groups and the native speaker group.

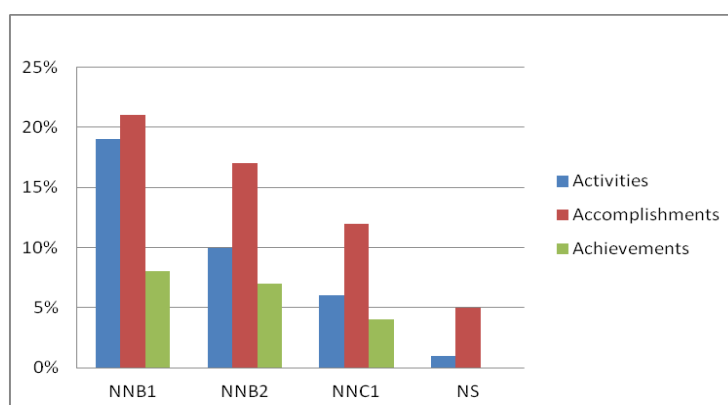
²¹ *** indicates the $p \text{ value} \leq 0.001$; ** indicates $0.001 < p \text{ value} \leq 0.01$; * means $0.01 < p \text{ value} \leq 0.05$.

On the other hand, this difference is not observed when comparing NNB1-NNB2 and NNB2-NNC1.

4.6.2 Analysis according to lexical aspectual class

Considering lexical aspect, the infinitives in the 15 blanks cover three aspectual classes: 6 atelic verbs (activities) and 9 telic verbs (5 accomplishments and 4 achievements). Figure 4.3 shows the percentages of wrong answers in each aspectual class given by the four groups. According to this figure, accomplishments is the aspectual class with the highest percentage of incorrect answers, and achievements is the one with the lowest percentage for all four groups, whereas activities show a moderate rate of incorrect answers compared to the other two aspectual classes. In addition, in the case of activities there is more considerable difference between NNB1 and NNB2 (the percentage of incorrect answer falls from 19% to 10%) than the difference observed between groups in other aspectual classes.

Figure 4.3: Percentage of wrong answers based on lexical aspectual classes



The *Shapiro-Wilk* test shows that the points in each group do not follow a normal distribution. As a result, we also applied the non-parametric *Mann-Whitney* test to analyze the performance of these four groups in each aspectual class. The results show that for activity verbs, there are significant differences between the native speaker group and all of the non-native speaker groups ($p=0.000$ between NNB1-NS; $p=0.005$ between NNB2-NS and $p=0.021$ between NNC1-NS) (see Table 4.4). In addition, among these three non-native speaker groups, the p value between NNB1-NNB2 is 0.056 and 0.009 between NNB1-NNC1. This means that, as expected, there is a significant difference in language performance between the non-native speaker

groups at the lower-intermediate level and the advanced Spanish language group. Secondly, there are significant differences between the native speaker group and all the non-native speaker groups. This difference even exists between the NNC1 and NS groups. The data show that the non-native speaker groups continue to progress in their language performance in activities, though they still perform differently at the advanced-level (NNC1) from the native speaker group.

Table 4.4: *p* value of *Mann-Whitney* test in activities

	NNB1	NNB2	NNC1
NNB1			
NNB2	0.056		
NNC1	0.009**	0.485	
NS	0.000 ***	0.005**	0.021 *

In the case of accomplishments (Table 4.5), there exist significant differences between the non-native speaker groups and the native speaker group ($p=0.018$ between NNB1-NS; $p=0.011$ between NNB2-NS and $p=0.037$ between NNC1-NS), but not between the non-native speaker groups. This means that in the case of accomplishments, the non-native speaker groups do not show significant differences in this specific cloze test. Even the (NNC1) group cannot perform like the native speakers when expressing accomplishments.

Table 4.5: *p* value of *Mann-Whitney* test in accomplishments

	NNB1	NNB2	NNC1
NNB1			
NNB2	0.703		
NNC1	0.344	0.496	
NS	0.018 *	0.011 *	0.037 *

In achievements (Table 4.6), there is no significant difference in performance between the three non-native speaker groups. Between the native speaker group and non-native speaker groups, there is a significant difference between the NNB1 and NS groups ($p=0.020$) and between the NNB2 and NS groups ($p=0.039$). However, in the

case of achievements there is no significant difference between the NNC1 and NS groups ($p=0.153$). This is the only case in all three aspectual classes in which the NNC1 group does not perform significantly differently from the NS group. Therefore, achievements is the only aspectual class in which the NNC1 group attains native-like performance.

Table 4.6: p value of *Mann-Whitney* test in achievements

	NNB1	NNB2	NNC1
NNB1			
NNB2	0.739		
NNC1	0.254	0.409	
NS	0.020*	0.039*	0.153

In summary, the results obtained show that non-native speakers of Spanish follow different acquisition patterns for the three aspectual classes considered in this work. Taking into account the percentage of incorrect answers, activity verbs seem to be more difficult to acquire for all the Chinese learners independently of their proficiency level, as predicted by Hypothesis 4.1.1 (H4.1.1). Moreover, we also found that the same is true of accomplishment verbs. In addition, the performance of the NNC1 group is significantly different from that of the NS group in activities and accomplishments. The data also show that, in the case of activities, there is significant difference from NNB1 to NNC1, though the latter group still performs differently from the NS group. However, in accomplishments, this difference cannot be attested between non-native speaker groups. In the case of achievements, though there is no significant difference in performance between the non-native speaker groups, NNC1 and NS data do not show significant differences either, though both the NNB1 and the NNB2 group show a significant difference with regard to the NS group, as is the case in the other two aspectual classes. We can therefore conclude that, unlike activities and accomplishments, which require a language skill beyond C1 level for learners to perform like native speakers, achievements seem to be acquired by Mandarin speakers at an earlier stage, as predicted by Hypothesis 4.1.1 (H4.1.1).

Table 4.7 shows the frequency of types of incorrect answers according to the combination of lexical aspect and grammatical aspect for the four groups. Three types

of incorrect answers are taken into account: “PIN/PIM” means the use of *pretérito indefinido* (perfective) instead of *pretérito imperfecto* (imperfective); “PIM/PIN” means the use of *pretérito imperfecto* instead of the *pretérito indefinido*; “Others” means choices of different forms other than *pretérito indefinido* and *pretérito imperfecto* (for instance gerund, infinitive, subjunctive).

The data show that the NNB1 group commits more PIN/PIM errors than other groups in both activities (21 items) and accomplishments (17 items) (there is no expected answer with PIM in achievements). According to the data in Table 4.7, the LAH (Hypothesis 1.2) is not supported since NNB1 learners tend to use PIN as the default aspectual tense for both atelic and telic verbs, whereas the LAH predicts that for lower levels, the atelic verbs (activities in this case) tend to be combined with PIM, while telic verbs (accomplishments and achievements) tend to be combined with PIN. Moreover, the NNC1 group makes more PIM/PIN errors (5 items) than the other two groups (3 items in NNB1 and 2 items in NNB2) when expressing activities. In contrast, the NNC1 group makes fewer errors of this type than the NNB1 and NNB2 groups when expressing accomplishments and achievements.

Table 4.7: The classification of wrong answer types for 4 groups

Lexical Aspect	Aspectual Tense	NNB1	NNB2	NNC1	NS
Activities	PIN/PIM	21	3	1	0
	PIM/PIN	3	2	5	0
	Others	6	10	4	1
Accomplishments	PIN/PIM	17	10	8	4
	PIM/PIN	8	9	4	3
	Others	2	3	4	0
Achievements	PIN/PIM	0	0	0	0
	PIM/PIN	6	7	4	0
	Others	2	0	0	0

To sum up, the results obtained in our work do not support the LAH for the acquisition of Spanish past tense aspect by Mandarin Chinese speakers in the case of lower-intermediate level students (NNB1). At the B1 stage, the perfective (*pretérito indefinido*) is used as the default aspectual tense for both telic and atelic verbs,

whereas non-native speakers with higher proficiency tend to perform in line with what the LAH predicts.

4.6.3 Analysis of items with coercion

In Table 4.8 we present the percentage of incorrect answers for each item in order to analyze the effect of coercion in the context in which it should be applied. In order to capture the context, we have listed the 15 items evaluated in Column 1, followed by the aspectual class of each corresponding predicate, and the foreground/background information (labeled as Grounding). The other columns show the frequency and the percentage of incorrect answers for each item and each group (NNB1, NNB2; NNC1, and NS).

In Table 4.8, three items appear in bold characters (items 4, 6 and 7) in order to indicate that coercion applies in the context: “*instalar el microondas* (install the microwave)”, “*ver cómo el ayudante...* (see how the assistant...)” and “*dibujar una línea* (draw a line)”. For a better understanding, an expanded version of the context for these three items is presented below (4.6-4.8). Words in capitals represent the expected answers.

(4.6) *Al mismo tiempo, el electricista **INSTALABA** el microondas.* (background vs. foreground)

At the same time, the electrical technician **WAS INSTALLING** (PIM) the microwave.

(4.7) *Fui a la sala y **VI** cómo el ayudante dibujaba una línea.* (sequence in foreground)

I went to the living room and **SAW** (PIN) how/that the assistant was drawing a line.

(4.8) *Fui a la sala y vi cómo el ayudante **DIBUJABA** una línea.* (background vs. foreground)

I went to the living room and saw how the assistant **WAS DRAWING** (PIM) a line.

In (4.6) and (4.8), “*instalar el microondas*” and “*dibujar una línea*” are accomplishments. However, because of the temporal expression “*al mismo tiempo*” in (4.6), and the function of the subordinate clause in (4.8), both the “*instalar*” and “*dibujar*” predicates are coerced to appear in the imperfective form in these sentences. In (4.7), the perception predicate “*vi*”, presented as foreground information, coerces the selection of the perfective form.

Taking into account Montrul and Slabakova's (2002) claim that "L2 learners may not have the pragmatic ability to apply coercion and to avoid the conflict between the semantic features of aspectual classes and aspectual tenses", the percentage of incorrect answers by non-native groups will not necessarily decrease with the progress of their language skills in Spanish.

According to the data in Table 4.8, the incorrect answers for example (4.6) (*INSTALAR EL MICROONDAS*) only decrease in the NNB2 and NNC1 groups. In the cases of example (4.7) and (4.8), incorrect answers do not decrease but remain steady or actually increase. Considering the background/foreground condition, the resulting pattern is as follows: in the case of (4.6) (coercion with accomplishments in the background), the percentage of incorrect answers is 42.3% in NNB1, 19.2% in NNB2 and 19.2% in NNC1. In the case of (4.7) (activities in the foreground), the percentage is 11.5% in NNB1, 7.7% in NNB2 and 19.2% in NNC1. In the case of (4.8) (accomplishments in background), the percentage of errors for all three groups is 26.9 %.

Table 4.8: Percentage of incorrect answers by item for each experimental group

ítems	Asp. Clas.	Grounding	NNB1			NNB2			NNC1			NS		
			No. Error	No. Total	Porcentaje	No. Error	No. Total	Porcentaje	No. Error	No. Total	Porcentaje	No. Error	No. Total	Porcentaje
CORTAR MADERA	ACT	B	11	26	42.3%	3	26	11.5%	2	26	7.7%	1	26	3.8%
ARREGLAR LAS TUBERÍAS	ACT	B	8	26	30.8%	4	26	15.4%	1	26	3.8%	0	26	0.0%
MEZCLAR COLORES	ACT	B	6	26	23.1%	4	26	15.4%	1	26	3.8%	0	26	0.0%
INSTALAR EL MICROONDAS	ACC	B	11	26	42.3%	5	26	19.2%	5	26	19.2%	2	26	7.7%
IR A LA SALA	ACC	F	5	26	19.2%	2	26	7.7%	1	26	3.8%	3	26	11.5%
VER COMO EL AYUDANTE	ACT	F	3	26	11.5%	2	26	7.7%	5	26	19.2%	0	26	0.0%
DIBUJAR UNA LÍNEA	ACC	B	7	26	26.9%	7	26	26.9%	7	26	26.9%	2	26	7.7%
COLGAR LA LÁMPARA	ACC	F	2	26	7.7%	6	26	23.1%	2	26	7.7%	0	26	0.0%
BAJAR POR LA ESCALERA	ACT	B	0	26	0.0%	0	26	0.0%	0	26	0.0%	0	26	0.0%
TROPEZAR	ACH	F	2	26	7.7%	3	26	11.5%	1	26	3.8%	0	26	0.0%
TORCERSE EL PIE	ACH	F	3	26	11.5%	2	26	7.7%	2	26	7.7%	0	26	0.0%
DAR MUCHA LÁSTIMA	ACT	B	2	26	7.7%	2	26	7.7%	1	26	3.8%	0	26	0.0%
LLEVAR AL HOSPITAL	ACH	F	2	26	7.7%	1	26	3.8%	0	26	0.0%	0	26	0.0%
HACER UNA RADIOGRAFÍA	ACC	F	2	26	7.7%	2	26	7.7%	1	26	3.8%	0	26	0.0%
DIAGNOSTICAR FRACTURA	ACH	F	1	26	3.8%	1	26	3.8%	1	26	3.8%	0	26	0.0%

These data show that in (4.6), there is a decrease in the percentage of incorrectness from NNB1 to NNB2, while the same percentage is maintained from NNB2 to NNC1. In (4.7), the percentage decreases from NNB1 to NNB2, but then increases from NNB2 to NNC1. In (4.8), the percentage maintains the same value from NNB1 to NNC1. Therefore, in items including the function of coercion, the percentage of incorrect answers in the three non-native groups remains the same or practically the same in the case of accomplishments in the background, and decreases first and then increases in the case of activities in the foreground. Compared to the other 12 items (those not involving coercion), the percentage of incorrect answer in Item 10 decreases continuously from NNB1 to NNC1, the percentage of incorrect answers only partly increases in 2 of them (“*colgar la lámpara* (hang the lamp)” and “*tropezar* (trip over)”). As a result, this cross-group analysis supports Hypothesis 4.2 (H2), which states that the items involving the function of coercion are more difficult for non-native speakers to resolve and produce the right answer.

These results partially confirm Montrul and Slabakova’s (2002) hypothesis regarding the inherent difficulty of acquiring coercion. On the one hand, we found no progress in (4.7) and (4.8) from NNB1 to NNC1, though (4.6) shows a progression from NNB1 to NNB2 but not from NNB2 to NNC1. Although the test did not include enough items with coercion, those showing progress were observed in 1 out of the 3 items. This seems to us a good reason to encourage further exploration, increasing both the number of items involving coercion and the L1 language typology of the L2 Spanish learners.

4.6.4 Analysis of the grounding information in the discourse

In order to validate the DH (Hypothesis 4.3) and its predictions, we conducted an analysis of items in terms of difficulty across the non-native speaker groups. Specifically, we analyzed the difficulty index (D_i) of the items in which coercion is involved. Compared to other quantitative statistical methods (such as the T-test, which is a comparison between the mean values of two groups), the D_i can reveal the degrees of difficulty for each item. This allows us to establish and discuss the relationship between syntactic and discourse information, that is, between the lexical aspect, background-foreground information and coercion for each item.

In order to calculate the D_i of the items, the subjects are re-ordered according to their scores from high to low. 25% of the subjects with the highest score are placed in

the highest group, while 25% of subjects with the lowest score are placed in the lowest group. This experiment included 3 non-native speaker groups (NNB1, NNB2 and NNC1) with 26 subjects in each group. Therefore, there are 78 non-native subjects in total. From the total of 78 subjects, 19 (25%) were placed in the highest group, while another 19 (25%) were placed in the lowest group. The formula applied to calculate the Difficulty index (D_i) for each item is the following: $D_i = (CH+CL)/(NH+NL)$, following Johari et al. (2011) and Morales (2012).

In this formula, CH represents the number of students in the highest group that answered questions correctly and CL represents the number of students in the lowest group that answer questions correctly. NH= Number of subjects in the highest group; NL= Number of subjects in the lowest group; According to this formula, results approaching 1 indicate less difficulty, whereas results approaching 0 are more difficult. The result obtained by analyzing the D_i (see Table 4.9) validates the use of the cloze test as an instrument for evaluating this hypothesis.

The DH predicts that the prototypical association between grammatical aspect and discourse grounding is perfective-foreground and imperfective-background. Our results, which are set out in Table 4.9, show that all the items demonstrate the prototypical association predicted by the DH (items in foreground have PIN as the expected answer and items in background have PIM as the expected answer). However, the D_i reveals differences between items. As shown in Table 4.9, the D_i allowed us to establish that five of the first seven items in the cloze test were the most difficult (items 1, 2, 3, 4 and 7, in bold in Table 4.9), because they have a lower D_i value than other items. These items correspond to activities in the background (items 1, 2, 3) and accomplishments in the background involving coercion (items 4, 7). We would like to underline the fact that this index applies to all non-native groups and levels. Therefore, the main difficulty lies in accomplishments in the background involving coercion, followed by activities in the background without coercion.

Table 4.9: The Di, aspectual classes, grounding levels and expected answers for each item²²

Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Di	0.68	0.74	0.76	0.68	0.84	0.87	0.71	0.87	1.00	0.89	0.89	0.92	0.92	0.89	0.95
Lexical Aspect	ACT	ACT	ACT	ACC	ACC	ACT	ACC	ACC	ACT	ACH	ACH	ACT	ACH	ACC	ACH
Grounding	B	B	B	B	F	F	B	F	B	F	F	B	F	F	F
Expected Answer	PIM(C)	PIM(C)	PIM(C)	PIM(C)	PIN	PIN	PIM(C)	PIN	PIM(C)/PIN	PIN	PIN	PIM/PIN	PIN	PIN	PIN

²² Abbreviations in Table 4.9: Item: Number of items; Di: Difficulty index; PIN: pretérito indefinido; PIM: pretérito imperfecto; PIM(C): pretérito imperfecto continuous or pretérito imperfecto. Column with background color are items where coercion appears.

If we compare the Di with the results shown in Table 4.8, that is, the percentage of incorrect answers by items and groups the following progression can be observed:

- Concerning items in which coercion does not apply (items 1, 2, 3 in Table 4.8), the percentages of incorrect answers present in each group show that there was a progression in the learning process. Incorrect answers, though, were concentrated in the NNB1 group, decreased in the NNB2 group, and remained steady in the NNC1 group. Regarding the lexical aspect, activities are associated with background-imperfective by NNC1 learners. Accomplishments and achievements are correctly associated with foreground-perfective by all groups.
- Items in which coercion applies (items 4 and 7 in Table 4.8) show a different pattern. In Item 4, we observed progression from NNB1 to NNB2 but not from NNB2 to NNC1. As for Item 7, groups do not show progression across levels.

Therefore, our results reveal that the DH (Hypothesis 4.3) is partly supported in the items in which coercion does not appear. Concretely, the data relating to accomplishments and achievements extracted from the NNB1 group/level support the DH. However, in the case of activities, only the data extracted from the NNC1 group support the Hypothesis 3.

However, in items in which coercion appears (items 4, 6 and 7 in Table 4.8), non-prototypical associations exist between lexical aspect and grounding information in line with the LAH and the DH (accomplishments appear in the background for items 4 and 7 and activities appear in the foreground for Item 6). The frequency of answer types by groups for these three items are listed in Table 4.10.

According to Table 4.10, if non-prototypical associations exists between the lexical aspect and grounding information, non-native speakers choose the grammatical aspect inflection based on the grounding in general, but not based on the lexical aspect. That is to say, when items appear in the background, they will choose PIM and when items appear in the foreground, they will choose PIN. Therefore, Hypothesis 4 can be supported by our data. Nevertheless, the frequency of the use of grammatical aspect inflections based on the lexical aspect is considerable, especially in the data of the NNB1 group in the first item in Table 4.10 (11/26 tokens with PIN, whereas the data for PIM for the second item in Table 4.10 is weak (3/26, 2/26 and 5/26 tokens). Although in our data the grounding information is dominant for the choice of PIN and PIM in non-prototypical cases, the lexical aspect also plays a role.

As mentioned previously in this section, activities are associated with the prototypical pattern (background and imperfective) by NNC1. However, accomplishments and achievements are associated with prototypical patterns by all the groups. Data in Table 4.10 confirm again that the association between activities and imperfective is not strong, at least in the lower-intermediate and upper-intermediate level groups of Chinese learners. It seems that activities in Spanish share more similarities with accomplishments and achievements and that Chinese learners tend to associate activities with the perfective.

Table 4.10: Learners' answers of non-prototypical items based on LAH and DH

Items	Lexical aspect	Grounding	Expected answer	Group	Learner answers		
					PIM	PIN	Others
INSTALAR EL MICROONDAS	ACC	Background	PIM	NNB1	15	11	0
				NNB2	21	4	1
				NNC1	21	4	1
VER CÓMO EL AYUNDANTE	ACT	Foreground	PIN	NNB1	3	23	0
				NNB2	2	24	0
				NNC1	5	21	0
DIBUJAR UNA LÍNEA	ACC	Background	PIM	NNB1	19	6	1
				NNB2	19	7	0
				NNC1	19	4	3

4.7 Discussion and conclusion

In this study we have addressed lexical aspect, coercion and grounding related to the acquisition and use of Spanish past tense aspect by B1, B2 and C1 Mandarin Chinese learners. The way in which learners acquire the ability to apply the set of rules behind these mechanisms, which are involved in the use of past tenses, is a long process. As stated at the beginning of this paper (Section 4.1), several theories have attempted to explain this acquisition process. We aimed to explore the difficulties lying behind the acquisition of Spanish aspect past tenses by Mandarin Chinese learners from an integrated perspective. We focused on the role of lexical properties of dynamic verbs in the selection of grammatical aspect, on the role of coercion at the

syntactic-pragmatic interface, and on the role played by discourse grounding procedures. We have provided evidence to test the four hypotheses proposed.

Regarding H4.1.1, which states that activities are the most problematic aspectual class to acquire by Mandarin learners, whereas achievements are less problematic, our data show that activities seem to be more difficult to acquire for all Chinese learners independently of their proficiency level. Moreover, we also found that the same applies to accomplishments, which seems to be a lexical class that is even more difficult to acquire than activities for these learners. In the case of activities, there is significant difference from NNB1 to NNC1, whereas in accomplishments this difference between groups cannot be attested. With regard to H4.1.2, the results obtained in our work do not support the LAH for the acquisition of Spanish past tense aspect by Mandarin Chinese speakers at lower-intermediate (NNB1) level. The properties of lexical aspectual classes do not influence their selection of the perfective or imperfective. Only non-native speakers with an advanced Spanish level (C1 in our research) are able to detect the property of the lexical aspectual class and tend to combine perfective with telic verbs, as well as imperfective with atelic verbs. This supports the conclusions of Salaberry (1999, 2002, 2008).

Our data confirms H4.2 on coercion, which states that when coercion comes into play, Chinese learners lack the ability to resolve and coordinate the conflicts that arise between semantics and syntax, regardless of their proficiency in Spanish, as shown in Table 4.8. Our analysis partially supports the claim by Montrul and Slabakova (2002) that the semantic and syntactic conflict caused by coercion cannot be detected and avoided by non-native speakers, regardless of their level of comprehension of the L2. We speculate that this is because other factors besides coercion, such as the lexical aspect or grounding information, also influence the acquisition of Spanish past tense aspect.

Our research found evidence that partially supports H4.3, which is related to the DH, which states that even from an early stage Chinese learners tend to use the perfective form (PIN) of the verb if it appears in the discourse as foreground information and the imperfective form (PIM) of the verb if it appears as background information. When activities appear in the background with PIM as the expected answer, the NNB1 group tend to fail whereas difference can be attested in the NNB2 and NNC1 level groups (provided coercion does not apply). All of this suggests that this pattern is more difficult to learn. This may be due to the fact that grounding

information is not the only factor to be considered in the DH, since different combinations of lexical aspect, coercion and grounding seem to be learned at different stages.

Our data also partially confirm H4.4, which states that L2 learners use the perfective for the prototypical association between telic-no coercion-foreground and use the imperfective for atelic-non coercion-background when lexical aspect, coercion and grounding concord. However, when these elements do not concord, Chinese speakers give preference to grounding over lexical aspect (supporting Salaberry's proposal) when choosing the grammatical aspect forms.

It is worth noting that our data show that Mandarin Chinese learners tend to prefer to combine both Spanish activity verbs and accomplishment and achievement verbs with the perfective form. Our results also support the hypothesis that dynamic verbs tend to be perceived as a relatively homogeneous class, especially at the NNB1 level. Properties such as telicity tend to play a role in the distinction between dynamic aspectual classes when selecting PIN or PIM at the NNC1 level. How these findings affect states and coercion at a larger scale, and the role of the difference in the Chinese aspectual system in the acquisition of Spanish as a second language by native speakers requires further research.

Capítulo 5

A story-writing based study on the acquisition of aspect in Spanish by Mandarin Chinese learner

YULIANG SUN

LOURDES DÍAZ*

MARIONA TAULÉ

Universitat de Barcelona-CLiC

**Universitat Pompeu Fabra-CLiC*

ABSTRACT

In this paper we analyze the acquisition of Spanish past tense aspect by Mandarin Chinese learners of Spanish in three semi-guided writing tests. Specifically, we analyze the choice of *pretérito indefinido* and *pretérito imperfecto*, taking into account the lexical aspect, grounding information, and the combination of both as variables. Moreover, we analyze whether transfer from students' first language (L1), Mandarin Chinese, occurs in the acquisition process. Our results partly support the Lexical Aspect Hypothesis (Andersen, 1991; Andersen & Shirai, 1996) and the Discourse Hypothesis (Bardovi-Harlig, 1994) according to which verbal properties and grounding information play a role in the selection of *pretérito indefinido* or *pretérito imperfecto*. Finally, our data only support the existence of L1 transfer at the semantic level.

Keywords: L2 acquisition of aspect, lexical aspect, grammatical aspect, grounding information, L1 transfer, Spanish-Chinese learner data

5.1 Introduction

Does the use of the perfective aspect (*pretérito indefinido*, PIN) and the imperfective aspect (*pretérito imperfecto*, PIM) by Chinese learners writing in Spanish depend on information at the lexical or discourse level? Could the grammatical aspect pattern of their first language (L1) guide their acquisition of second/third language (L2/L3) of Spanish aspect, resulting in L1 transfer? These questions have not been answered so far in the literature. A number of recent studies, such as Sun, Dáz and Taulé (2018a, 2019a) and Chin (2008), focus on the use of PIN and PIM by Chinese learners in restricted contexts (a cloze test in the first case and an acceptability test in the second). However, the free production of aspectual forms has still to be investigated.

In this paper we analyze the acquisition of Spanish past tense aspect by Mandarin Chinese learners of Spanish through the use of the aspectual semantic classes (states, activities, accomplishments and achievements) proposed by Vendler (1967). Specifically, we tackle the production of these semantic classes in past contexts in order to analyze learners' choice of PIN or PIM in semi-guided writing tasks. Our aims are twofold: to investigate whether the results we obtain support the hypothesis of lexical aspect (Andersen, 1991; Andersen & Shirai, 1996) and the hypothesis of the discourse function of aspect (Bardovi-Harlig, 1994) in an open discourse task, and, in second place, to establish the role of the learners' L1 linguistic typology on the L2. Concretely, we use a set of semi-guided story-writing tasks to analyze the role played by the specific combination of aspectual semantic classes and morphological markers (perfective and imperfective forms) in Spanish and Mandarin Chinese.

The structure of this paper is as follows: in Section 5.2 we describe how *aspect* works in Spanish and Chinese. Section 5.3 is a summary of recent studies on the acquisition of aspect in L2. Section 5.4 sets out the research questions and hypotheses. Section 5.5 presents the methodology used in this study. Section 5.6 presents an analysis of the data obtained. In Section 5.7 we conclude with a summary and some final remarks.

5.2 Grounding information and the aspectual system in Spanish and Mandarin Chinese

In recent decades, linguists have studied and defined the term “Aspect” in different ways. According to Comrie (1976) “aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation” (p. 3). Klein (1994) points out that “Aspect concerns the different perspectives which speakers can take and express with regard to the temporal course of some event, action, process, etc.” (p. 16) (see also Klein & Li, 2009). As Yap et al. (2009) synthesize, there are two major types of aspect: the lexical and the grammatical aspect.

5.2.1 Lexical Aspect

The lexical aspect refers to situation types denoted in the verb phrase (predicate). The best known lexical aspectual classification is the four-type-model proposed by Vendler (1967): statives (non-dynamic, durative and atelic), activities (dynamic, durative and atelic), accomplishments (dynamic, durative and telic) and achievements (dynamic, non-durative and telic) (see Table 5.1). This situation-type classification was further developed by Dowty (1979) and Smith (1997), who added a fifth category –the semelfactives– to capture instantaneous actions. When this last category coincides with the progressive aspect, it expresses a repetitive action (for example, ‘to cough’). Verkuyl (1996) stressed that both verbs and their complements, together with their subjects, contributed to the bounded/unbounded distinction affecting situation types. The result was a modified version of Vendler’s (1967) classification in three types: states, processes and events. In this paper, however, we adopt Vendler’s (1967) classification, since it takes into account the inherent properties of the lexical aspect in order to account for the way Chinese represents tense aspects.

Table 5.1: The properties of Vendler’s (1967) aspectual class classification

Aspectual Class	Features			Examples
States	non-dynamic	atelic	durative	<i>be, think, like</i>
Activities	dynamic			telic
Accomplishments		punctual	<i>draw a picture, build a house</i>	
Achievements			<i>arrive, win, open</i>	

The lexical aspect in Spanish and in Mandarin Chinese conforms to Vendler’s (1967) verb classification, although Mandarin Chinese also has instantaneous and iterative verbs, which correspond to the semelfactive type proposed by Smith (1997). According to Li and Shirai (2000), the lexical aspect in Chinese can be classified into six categories: verbs expressing states, activities, accomplishments, achievements (including resultative verb constructions), semelfactive and mixed telic-states. The first four categories coincide with Vendler’s classification (1967). Chu (2006) proposed that Mandarin Chinese verbs can be classified into two categories based on dynamicity: states (non-dynamic) and events (dynamic). Moreover, events can also be classified into four sub-categories: activities (dynamic, non-resultative and durative), semelfactives (dynamic, non-resultative and non-durative), achievements (dynamic, resultative and non-durative) and accomplishments (dynamic, resultative and durative) as shown in Table 5.2.

Table 5.2: Lexical aspect classification in Mandarin Chinese (adapted from Chu, 2006, p.32)

	Lexical aspect	Dynamic	Resultative	Durative	Examples
	States	-	-	+	<i>have, know, be happy</i>
Events	Activities	+	-	+	<i>run, see, say, tell</i>
	Semelfactives	+	-	-	<i>hit, knock</i>
	Achievements	+	+	-	<i>break, fall in sleep</i>
	Accomplishments	+	+	+	<i>build a house, go home</i>

Regarding the lexical aspect in Spanish, De Miguel (1999) argues that the verbal root in Spanish contains aspectual information such as the change or non-change in states and the bounded or unbounded and durative or non-durative nature of events. She also argues that, in addition to the verbal root, other lexical devices can convey this aspectual information, such as the complements of verbs, adverbs and prepositional phrases.

5.2.2 Grammatical aspect

Grammatical aspect refers to grammaticalized linguistic devices (inflections and/or auxiliaries) that allow the speaker to impose a bounded or unbounded perspective on a situation or event. As Comrie (1979) claimed: “[...] aspect as a grammatical category, just like any other grammatical category, may be expressed by means of the inflectional morphology of the language in question, [...] it may also be expressed by means of periphrasis, [...]” (p. 9).

In the case of Spanish, the *pretérito indefinido* (perfective, PIN) and the *pretérito imperfecto* (imperfective, PIM) are past tenses that carry aspectual grammatical information. Montrul and Slabakova (2002) point out that Spanish perfective and imperfective morphology combines both aspect and tense information (see also Dáz Bekiou & Bel, 2008; Salaberry, 2011). For example, the difference between *canto* and *cantaba* is that the former is the verb “to sing” in the perfective form in past tense and the latter is “to sing” in the imperfective form in the past tense (see Examples 5.1 and 5.2). As Domínguez, Arche and Myles (2017) claim, the PIN tense in Spanish expresses bounded and finished intervals while the PIM tense expresses unbounded and unfinished intervals. Therefore, from the perspective offered by Example (5.1), we can see the whole process of the action “to sing” from its beginning point to its end point. In contrast, the event Example (5.2) is an habitual action, which means it is been repeated an indefinite number of times. From the imperfective perspective offered by Example (5.2), we cannot see where the end point of the event “sing opera” is. Additionally, the Spanish PIN and PIM can occur with all the categories of lexical aspect (states, activities, accomplishments and achievements).

(5.1) Ayer ella cantó por la tarde.
 Yesterday she sang(PIN) in the afternoon
 Yesterday she sang in the afternoon.

(5.2) Antes ella cantaba ópera.
 Before she sang(PIM) opera.
 Before she sang opera.

The expression of grammatical aspect in Mandarin Chinese, like in many Chinese languages, does not take the form of a grammaticalized tense. Instead, the

expression of grammatical aspect employs a rich aspectual repertoire of markers, such as *-le*, *-guo*, *zai-* and *-zhe*.

The aspect marker *-le* is traditionally considered to be a perfective aspect marker. It presents a situation in its entirety, as an event bounded by a beginning and an end, and without reference to its internal structure (Klein, Li & Hendriks, 2000) (see Example 5.3). However, linguists also propose that the marker *-le* can be read in different ways depending on the type of situation. For example, telic situations are presented as completed with *-le*, while atelic situations combined with the same *-le* marker are presented as terminated²³ (Li and Thompson, 1981; Xiao & McEnery, 2004) (see Example 5.4). In addition, the perfective marker can only be applied to non-stative situations (Smith 1997). However, Xiao and McEnery (2004) argue that although there is a strong tendency for *-le* to co-occur with telic situations, it is also possible for *-le* to co-occur with atelic states. In the latter case, the marker *-le* “demonstrates the feature of the ingressive dynamic and coerces these situations into derived activities at the clause level.” (p. 113) (see Example 5.5).

(5.3) Ta hua-le yi fu hua.
He/She draw-*le* one classifier picture
He/She drew a picture.

(5.4) Wo zuotian xie-le xin, keshi mei xie-wan.
I yesterday write-*le* letter, but not write-finish
I did some letter writing yesterday, but I didn't finish.²⁴

(5.5) Zhangsan bing-le.
Zhangsan ill-*le*
Zhangsan got ill.

The other perfective aspect marker in Mandarin Chinese is *-guo*. According to Klein et al. (2000), “it indicates that an event has been experienced at some indefinite time, usually in the past, and that the resultant state no longer is obtained at the time

23 A telic situation is typically expressed with accomplishment and achievement verbs, which convey an event with a natural end point (such as “draw a picture in Example 5.3). Therefore, the marker *-le* can in this case convey information that such an event (drawing a picture) has been completed. In contrast, an atelic situation is an event without a natural end point (such as the activity verb in Example 5.4, “write letter”. Without a determinative or quantitative article, the end point for this action is left open and cannot be defined. Therefore, when atelic verbs appear with the *-le* marker, it conveys that the development process of the event is halted or terminated.

24 Examples in 5.4, 5.5, 5.6, 5.7 and 5.11 are taken from Xiao and McEnery (2004, pp. 97 to 238).

of speech” (p.725). The marker *-guo*, like the marker *-le*, provides a perspective from the exterior. However the difference lies in the fact that the marker *-le* “focuses on the actuality of a situation”, whereas “*-guo* focuses on experientiality, [...] *-guo* only corresponds to the perfect of experience [of English].” (Xiao & McEnery, 2004, pp. 138-139). For instance, (5.6b) corresponds to (5.6a) semantically and both sentences convey the perfect of experience meaning. However, (5.7a) conveys the perfect of a persistent situation, which is not equivalent to the perfect of experience meaning in (5.7b). Therefore, we can summarize that the Chinese marker *-guo* only corresponds to one of the perfect uses in English, but not to the perfective aspect mentioned in this work. Moreover, Yang (1995) and Xiao and McEnery (2004) points out that *-guo* can combine with all lexical aspectual classes.

(5.6a) He has been to Oxford.

(5.6b) Ta shang-guo Niujin Daxue.
He attend-*guo* Oxford university
He has attended Oxford University.

(5.7a) He has lived in London for three years.

(5.7b) Ta zai Lundun zhu-guo san nian.
He in London live-*guo* three year
He once lived in London for three years.

The imperfective aspect markers in Mandarin Chinese are *-zhe* and *zai-*. *Zhe-* is a marker of a durative feature (Li & Thompson, 1981; Dai, 1997). Moreover, Smith (1997) argues that the marker *-zhe* indicates a state or condition that results from the action indicated by the verb (see Example 5.8). This marker is hence traditionally considered to be a durative marker and has a non-dynamic meaning. Xiao and McEnery (2004) claim that the aspect marker *-zhe* basically “is only compatible with [+durative] and [-result] situations, which are statives and activities” (p. 188). In addition, semelfactives, since “their [±bounded] nature allows them to shift easily between single event and multiple event reading” (Xiao & McEnery, 2004, p. 192), can also co-occur with the marker *-zhe* to present an iterative reading. On the other hand, the aspect marker *zai-*, as Smith (1991) proposes, has a dynamic meaning and indicates the progressive feature (Xiao & McEnery, 2004) (see Example 5.9). As a result, the marker *zai-* can generally co-occur with activities and accomplishments.

(5.8) zhi shang xie-zhe si ge zi.
 Paper on write-*zhe* four classifier word
 There are four words written on the paper.

(5.9) ta zai-xie zi.
 he/she *zai*-write word
 He/She is writing words.

Furthermore, linguists claim that there are other aspect markers, such as the *zero-marker*, indicating sentences that are not marked aspectually. In some studies, *zero-marker* is considered to express a neutral viewpoint that is “neither perfective nor imperfective” (Smith, 1997, p. 278). However, Xiao and McEnery (2004) postulate that the *zero-marker* in Mandarin Chinese is neutral between the perfective and imperfective aspect when taken into account in isolation, though its aspectual information can be conveyed explicitly in the discourse. They argue that in Mandarin Chinese state verbs “do not have to be marked aspectually” (p.237), whereas dynamic verbs with *zero-marker* have two readings: irrealis imperfective (future, habitual or conditional), as in (5.10), or perfective without aspect marking, as in (5.11). According to Xiao and McEnery (2004), the interpretation of the *zero-marker* in Mandarin Chinese is “either perfective or imperfective, depending on the context” (p. 240), which contrasts with the “neither perfective nor imperfective” interpretation offered by Smith (1997, p. 278). Therefore, syntactically speaking, the *zero-marker* in Mandarin Chinese is a neutral marker, while semantically speaking, the perfective and imperfective information can be conveyed by the discourse. Moreover, Sun (2014) postulates that bare predicates²⁵ can appear with all types of verbs in Mandarin Chinese. When they appear with stative predicates, they yield a stative reading. Eventive predicates²⁶ can appear with either bare predicates or with an overt aspect marker. The difference is that the former lends itself to a generic reading while the latter lends itself to an episodic reading²⁷.

25 According to Sun (2014), a bare predicate is “[...] a predicate that is modified neither by an aspect, nor by any other type of particle that might alter the interpretation or even the grammaticality of a sentence” (p. 42). The *zero-marker* discussed in this work is therefore a type of bare predicate as defined by Sun (2014).

26 According to Sun (2014), stative predicates refer to predicates that include state verbs, while eventive predicates refer to predicates that include activity, accomplishment or achievement verbs, which are defined as dynamic verbs in this work.

27 According to Sun (2014), generic sentences “make generalizations or report regularities”, while episodic sentences “describe specific events”(p. 52).

(5.10) Wang tongchang he piju.
 Wang usually drink beer
 Wang usually drinks beer.²⁸

(5.11) Guangzhou qingchu “dingshi zhadan”.
 Guangzhou clear away time bomb
 Guangzhou cleared away a “time bomb”.

In summary, the possible co-occurrences of an aspectual marker and a lexical aspect class in Mandarin Chinese are listed in Table 5.3. Unlike in Spanish, aspect markers in Mandarin Chinese cannot co-occur arbitrarily with all lexical aspect categories. It is also worth noting that the imperfective aspect markers *-zhe* and *zai-* cannot co-occur with achievements. In the case of the perfective, the marker *-guo* is compatible with states, but we should recall that this marker emphasizes experience and does not correspond to the perfective aspect discussed in this work. The *-le* marker should be used to express other perfective situations.

Table 5.3: The compatibility of aspect marker and lexical aspect co-occurrence in Mandarin Chinese

		states	activities	accomplishments	achievements
Perfective	<i>-le</i>	x	✓	✓	✓
	<i>-guo</i>	✓	✓	✓	✓
Imperfective	<i>-zhe</i>	✓	✓	x	x
	<i>zai-</i>	x	✓	✓	x
Neutral	<i>Zero marker</i>	✓	✓	✓	✓

5.3 Related work on the acquisition of aspect in L2

Regarding previous studies of the acquisition of aspect in L2, the most widely researched topic is the primacy of the lexical aspect embodied in the Lexical Aspect Hypothesis (LAH; Andersen, 1991; Andersen & Shirai, 1996). Andersen (1991) and Andersen and Shirai (1996) claim in the LAH that in the L2 learner’s interlanguage,

²⁸ Example 5.10 is taken from Smith (1991, p.276).

the perfective aspect will appear first with telic verbs, expanding later to accomplishments and activities, and finally to states. The imperfective aspect appears later than the perfective aspect, and in contrast, will first appear with states, before expanding to activities and telic verbs. This acquisition order is shown in Figure 5.1:

Figure 5.1: The acquisition order predicted by the LAH

Perfective: telic verbs (accomplishments and achievements) → activities → states
Imperfective: states → activities → telic verbs (accomplishments and achievements)

Figure 5.1 shows firstly that, regarding the prototypical association in Spanish, telic verbs with PIN and state verbs with PIM are the most natural associations because of the similarities between the semantic meanings conveyed by the lexical and the grammatical devices. Secondly, considering the developmental pattern of acquisition, L2 learners of lower proficiency will tend to associate grammatical aspect morphology and lexical aspect using the prototypical association but they will extend the use of grammatical aspect morphology to non-prototypical associations as their L2 language proficiency develops. That is, if we focus on the property of dynamicity, the prototypical progression in the initial stage of acquisition in terms of the association between the grammatical and lexical aspect is perfective-dynamic verbs followed by imperfective-non-dynamic verbs. Whereas if we focus on the property of telicity, the prototypical patterns are perfective-telic and imperfective-atelic. Our prediction is that with the progression of L2 learners' language proficiency, they will extend their use of the perfective and imperfective aspects to either dynamic/telic verbs or non-dynamic/atelic verbs.

The devices at the discourse level are also considered to play an important role in the use of grammatical aspectual morphology by L2 learners. A narrative structure can be built by speakers distributing the narrative content when planning discourse, differentiating between foreground and background information. As Hopper (1979b) claims, foreground information relates events belonging to the skeletal structure of the discourse, while background information provides support material that elaborates on or evaluates the event in the foreground. Reinhart (1984) points out that foreground information encompasses narrativity, punctuality and completeness. In contrast,

background information, as Bardovi-Harlig (1995) argues, does not appear in sequence, but provides information relating to description, motivation and evaluation. The grammatical and lexical aspects of a text should also reflect these different discourse functions. Fleischman (1985), following Talmy (1978), Hopper (1979b) and Hopper and Thompson (1980), propose that “those events which constitute the ‘main line’ of the story are typically encoded as action verbs, aspectually perfective, while supportive material is typically packaged in the form of stative or durative predicates, aspectually imperfective” (p. 857). According to the Discourse Hypothesis (DH, Bardovi-Harlig, 1994), these verbal properties in the foreground and background guide the acquisition of aspect in L2. Bardovi-Harlig (1994) points out that: “learners use emerging verbal morphology to distinguish foreground from background in narratives” (p. 43). That is to say, there exists a prototypical relation between the aspectual tense (verbal morphology) and grounding, which is perfective-foreground and imperfective-background.

Recent studies that have attempted to test the LAH and the DH, have not been able to reach a consensus regarding their predictions. Regarding the LAH, a number of studies, including Ramsay (1990), support the acquisition development pattern proposed by this hypothesis. However, there are other proposals that support a different pattern of acquisition, such as Salaberry (2002, 2008, 2011) who, for the acquisition of Spanish L2 aspect by English learners, found that learners with lower proficiency tend to use the perfective aspect as a default marker for all aspectual classes. In contrast, advanced learners follow closely the pattern of aspectual acquisition predicted by the LAH. Dom ínguez, Tracy-Ventura, Arche, Mitchell and Myles (2012) argue that for L1 English learners of Spanish, dynamicity determines the emergence of PIN and PIM in L2 learners’ interlanguage. These authors observed that their learners had a strong tendency to associate states with the imperfective and dynamic verbs with the perfective, especially learners with lower competence. This finding about L1 English learners of Spanish is also supported by González and Quintana Hernández (2017) in their study of L1 English and L1 Dutch learners of Spanish. Moreover, these two authors also point out that for L1 Dutch learners of Spanish, the distinction between the terminative and durative, rather than dynamicity, determines the use of PIN and PIM in Spanish. These two authors posit that L1 transfer explains the differences in use between these two patterns. Therefore, studies of the LAH show that the development pattern it proposes do not always match the

results of empirical studies. At the same time, studies also show that learners' L1 may affect this developmental pattern.

Concerning the prediction made by the DH, several research studies have shown that the priority of the association between perfective-foreground and imperfective-background exists in both production and comprehension²⁹ data in the L2 acquisition of Spanish aspectual tenses (Dáz, 1993; Sánchez Quintana, 2005; Domínguez et al., 2012). Domínguez et al. (2012) also found that L2 learners' sensitivity to grounding information increases with the development of their language competence. In addition, Salaberry (2011) discusses the effect of the interaction between the LAH and the DH in the L2 acquisition of Spanish. The author finds that both lexical aspect and grounding information guide learners' use of Spanish aspect morphology. However, grounding information is a clear distinguishing factor between the production of native and non-native speakers.

Regarding the acquisition of Spanish aspectual tenses (grammatical aspect) by L1 Asian learners (Chinese, Japanese and Korean, among other languages) Dáz Bel & Bekiou (2008) claim that the Asian group encountered difficulties in the selection of the correct aspectual past tense with activities, though the correlation between achievements and the perfective aspect was strong. Chin (2008) studied the acquisition of Spanish aspect by both L1 Chinese and L1 English learners and suggests that L1 English learners were not sensitive to the grammatical aspect contrast for state verbs, whereas L1 Chinese learners were not sensitive to the contrast between state, accomplishment and achievement verbs (activity verbs were not included in Chin's study). These results can be read as a possible L1 influence on the acquisition of L2/L3 Spanish aspect. Mao (2009) carried out a study of the acquisition of Spanish aspect by Mandarin Chinese learners with different levels of competence in Spanish. The results show that the acquisition pattern displayed by the Mandarin Chinese learners confirms the prediction made by the LAH, that is to say, that learners adopt more readily the association between imperfective-states and perfective-accomplishments. Moreover, their use of the imperfective becomes more frequent and correct as their Spanish language skills improve. However, Sun, Dáz and Taulé (2018a, 2019a), based on a cloze test, found that the acquisition pattern of Spanish past aspect displayed by lower competence level Chinese learners of Spanish does not

²⁹ Tested mainly using acceptability tasks.

support the prediction of the LAH. Lower-level learners do not show a preference for the imperfective aspect in the case of activities nor for the perfective aspect in the case of achievements.

5.4 Research questions and hypotheses

The previous discussion shows that in L2 aspect acquisition, a consensus cannot be reached for the predictions of the LAH, especially for its predicted acquisition development pattern. Previous empirical research reveals that the effect of learners' L1 may contribute to this problem. In contrast, the prediction of the DH is supported by research.

In this work, we analyze the production of these semantic classes in past contexts in order to analyze the choice of PIN or PIM in semi-guided writing tasks by Chinese learners of Spanish. Concretely, the research questions of this work are whether our results for Chinese learners of Spanish support the hypothesis of lexical aspect (Andersen, 1991; Andersen & Shirai, 1996) and the hypothesis of the discourse function of aspect (Bardovi-Harlig, 1994). Secondly, we aim to determine the role played by L1 Mandarin Chinese on the linguistic typology of learners' use of PIN and PIM in Spanish.

To that end, we propose the following three hypotheses:

H5.1: According to the LAH, Chinese learners of Spanish share the same pattern of aspect acquisition, that is: at a lower proficiency level they prefer the association between imperfective-atelic and perfective-telic. But, as their competence in Spanish increases, they apply both perfective and imperfective forms to all lexical aspect types.

H5.2: According to the DH, Chinese learners of Spanish tend to prefer the perfective aspect in the foreground and the imperfective in the background.

H5.3: If learners' L1, Mandarin Chinese, plays a role in their acquisition of Spanish, Chinese learners will use the perfective and imperfective forms of Spanish according to their L1 pattern. Therefore, the imperfective will NOT appear with achievements and the perfective will NOT appear with states (except in cases where experience is emphasized), regardless of their Spanish language proficiency.

5.5 Methodology

5.5.1 Instruments

The materials used in this study consist of three semi-guided writing tests. The subjects were asked to write three short stories following the instructions given for using the verbs and complements listed at the beginning of each test. These three tests consisted of 43 stimuli, with 11 in the first test, 12 in the second and 20 in the third. 43 answers were therefore expected from each subject. The instructions provided the informational framework for these three stories in order to facilitate their writing and to guide the subjects to produce the target verbs of this study. The target verbs were included in the instructions in their infinitive form and the subjects were asked to conjugate them in the appropriate form (tense, aspect and person) according to the context. The verbs in infinitive corresponded to 11 states (11 items), 7 activities, 6 accomplishments and 19 achievements, according to Vendler's classification (1967). The production of these verbs was mandatory (see Appendix 2b/*Anexo 2b* for the writing tests in Spanish). Moreover, the subjects completed three equivalent writing tests in Chinese (their L1). In these tests, the same instructions were given to the subjects in Chinese and the aspect markers were omitted. Chinese learners were asked to add the aspect marker when necessary (see Appendix 2b/*Anexo 2b* for the writing tests in Chinese). We chose these eliciting tests because semi-guided writing tasks allow for better control of lexical variables. Additionally, these tests are more flexible and allow the subjects to create their own discourse. From the researchers' perspective, the dynamicity of verbal aspect can be better observed in discourse. As variation across dialects of Mandarin Chinese exist in oral communication, we chose written production because there is only one writing system corresponding to standard Mandarin Chinese. By means of this elicitation procedure, we avoided the possible influence of dialects on subjects' production.

5.5.2 Participants

The subjects in the experiments were 12 non-native speakers of Spanish and 6 native speakers. The non-native speakers were students of Spanish at Nanjing University Jinling College in China. At the time of the experiment, 6 of them had taken 12 months of Spanish courses and the remaining 6 subjects had taken 24 months of Spanish courses. None of them had experience studying abroad in a Spanish-

speaking country. According to the SGEL placement test (Sánchez and Simón, 1989), and in line with the Common European Framework of Reference (CEFR,2000), they were placed at B1³⁰ level (marked as NNB1 in this work) and at B2 level (marked as NNB2). Finally, we had a control group of 6 native speakers (henceforth referred to as NS) from *Universitat Pompeu Fabra* in Barcelona.

5.5.3 Data classification and description

In order to evaluate the contrast between the usage patterns of PIN and PIM in students' production, we took into account three parameters in our comparisons: i) background/foreground, ii) aspectual classes, iii) both parameters combined. PIN items in the writing material in Spanish are marked as 0. PIM items are marked as 1. The results for each parameter tested are shown in Figures 5.2, 5.3 and 5.4 respectively. Additionally, we analyze the effect of L1 on L2 data.

Among the data collected, some subjects omitted some mandatory items. For example, in the writing tests in Spanish, there are 10 (3.88%) missing items in NNB1, 7 (2.71%) items in NNB2 and 2 (0.76%) items in NS. The Chinese learners also omitted some items in their writing tests in Chinese: 4 (1.55%) in NNB1 and 3 (1.16%) in NNB2. Additionally, some items produced by the subjects are not marked with PIN or PIM: 18 (6.98%) in NNB1; 20 (7.75%) in NNB2 and 15 (5.81%) in NS. These items were excluded from the analysis.

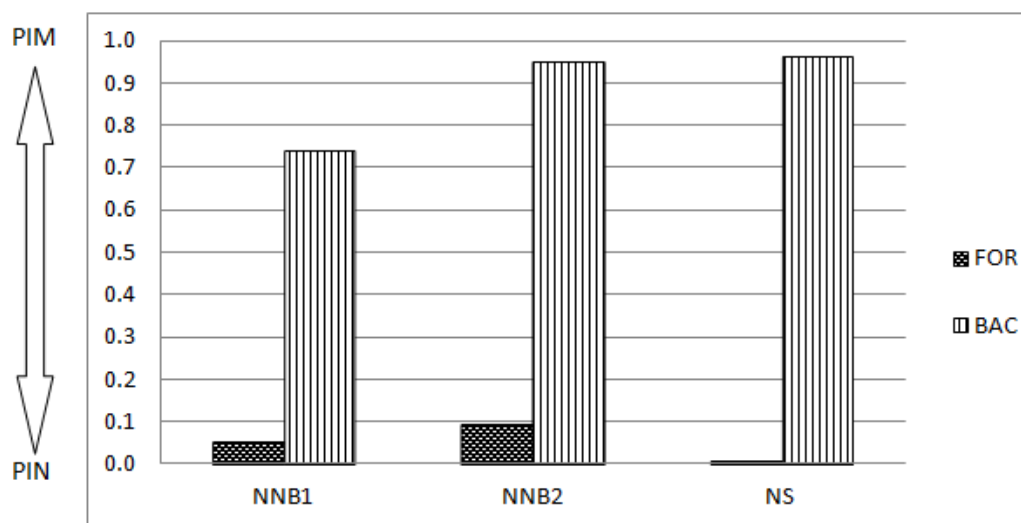
5.6 Results

5.6.1 Grounding information contrast

When grounding information is taken into account as a variable in the analysis (see Figure 5.2), the results show that when items appear in the background, the mean values of all three groups approach 1 (0.739 in NNB1, 0.948 in NNB2 and 0.962 in NS). This means that the tendency is to use PIM. Furthermore, this value increases from NNB1 to NS in this situation. In contrast, when items appear in the foreground, the mean values of each group approach 0 (0.050 in NNB1, 0.091 in NNB2 and 0.006 in NS). This means that the tendency is to use PIN.

30 In line with the CEFR (2000), our B1 group corresponds to the lower-intermediate level and our B2 group corresponds to the upper-intermediate level of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) standards.

Figure 5.2: Mean values by groups in Foreground/Background contrast



NNB1		NNB2		NS	
FOR	BAC	FOR	BAC	FOR	BAC
0.050	0.739	0.091	0.948	0.006	0.962

We conducted a statistical analysis in order to test the significance of the mean values for all groups. First, we applied the *Shapiro-Wilk* test³¹ to check whether the data analyzed showed a normal distribution. According to this test, our data did not show a normal distribution and, therefore, a non-parametric *Kruskal-Wallis* test was used to analyze the distribution of data in the three groups. The *Kruskal-Wallis* test is used for comparing two or more independent samples of equal or different sample size. The results of the *Kruskal-Wallis* test are set out in Table 5.4. According to these results, in the foreground, a significant difference is attested to only between NNB2 and NS ($p=.001$), which means that the NNB2 group prefers to use PIM in the case of foreground information compared to the control NS group; whereas the NNB1 group does not show any significant difference compared to the NS group. In the background, the mean value of the NNB1 group shows a significant difference with respect to both NNB2 ($p=.000$) and NS ($p=.000$). That is to say, the subjects in the NNB1 group tend to use PIN more than the subjects in the NNB2 group and more than the native speakers.

31 The statistics presented in this paper were obtained using SPSS (version 19).

Table 5.4: Non-parametric test between groups separated by grounding information

Grounding information	Groups	Standard Error	Adjusted significance
FOREGROUND	NNB2-NS	5.756	.001*** ³²
BACKGROUND	NNB1-NNB2	5.874	.000***
	NNB1-NS	5.839	.000***

The results of our work for background and foreground contrast support the DH prediction for all the groups when we consider them separately. Therefore, there is a trend towards the use of PIN in the foreground and PIM in the background. Concerning the distribution range between the background and foreground, mean values (background values minus foreground values) increase from NNB1 to NS (0.689 in NNB1, 0.875 in NNB2 and 0.956 in NS). Analyzing the distribution range helps to make it clear whether subjects across groups have a different capacity for perceiving grounding information. If the range value is high, we can attribute it to a greater capacity for perceiving grounding information; whereas if the range value found is low, this capacity is correspondingly low. We observed that the range value increases from NNB1 to NNB2, which means this capacity develops from the NNB1 to NNB2 level.

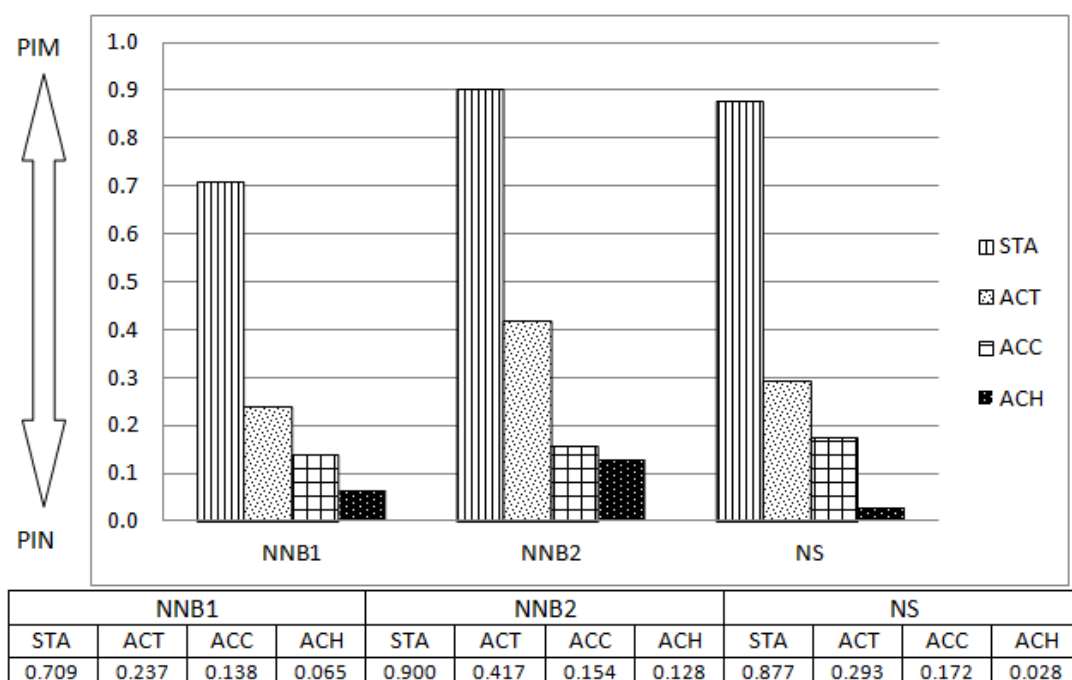
5.6.2 Aspectual classes contrast

When the aspectual classes are taken into account as a variable for selecting PIM or PIN (see Figure 5.3), the results show that, in general, the mean values are distributed from high (PIM) to low (PIN) in the following order: states (STA), activities (ACT), accomplishments (ACC) and achievements (ACH) for all three groups. This means that for each group, the association between STA and PIM is stronger than with any other aspectual class. In contrast, ACH is associated with PIN more frequently than with any other aspectual class. These results support the prototypical associations proposed by the LAH: the association of PIM is stronger with STA, followed by ACT, ACC and ACH. The association of PIN, in turn, is stronger with ACH, followed by ACC, ACT and STA. Therefore, the prediction of the prototypical association in the LAH is supported by these data. Furthermore, a comparison of the same aspectual class between the three groups shows that NNB1

³² *** indicates the p value ≤ 0.001; ** indicates 0.001 < p value ≤ 0.01; * means 0.01 < p value ≤ 0.05.

presents lower values than NNB2 in all four aspectual classes. This indicates a preference for PIN by NNB1 in all aspectual classes. In this sense, our data do not support the development pattern proposed by the LAH, since according to its prediction, the lower-intermediate group (NNB1) should show a higher preference for combining STA with PIM than the upper-intermediate group (NNB2).

Figure 5.3: Mean values by groups in aspectual class contrast



In order to test the significance of the mean values above described above for all groups, we conducted a statistical analysis. First, we applied the *Shapiro-Wilk* test to check whether the data analyzed showed a normal distribution. According to this test, our data failed to show a normal distribution and a non-parametric *Kruskal-Wallis* test was therefore used to analyze the distribution of data in the three groups (see Table 5.5). According to the results in Table 5.5, significant differences are found only in states and achievements, but not in activities and accomplishments. Concerning states, the mean value of subjects in NNB1 is significant with respect to the mean values observed in NNB2 ($p=.019$) and NS ($p=.043$). Therefore, the mean value of STA is lower in the NNB1 than in the NNB2 and NS groups (see Figure 5.3). This means that the NNB1 group prefers to use PIN. Concerning achievements, there is only a significant difference between NNB2 and NS ($p=.016$). Therefore, the mean value of

ACH in the NNB2 group is higher than its mean value in the NS group (see Figure 5.3), which shows that the NNB2 group prefers to use PIM.

Table 5.5: Non-parametric test between groups separated by aspectual classes

aspectual classes	groups	standard error	adjusted significance
states	NNB1-NNB2	6.279	.019*
	NNB1-NS	6.162	.043*
activities			
accomplishments			
achievements	NNB2-NS	5.787	.016*

Also with regard to the lexical aspect, it is worth observing whether the distance between the maximal value and minimal value varies across groups at each proficiency level. We calculated the range for each group by taking the highest value in each group (the value of STA in our data) and subtracting the lowest value in each group (ACH in our data). The distribution range of mean values in each group is 0.644 (NNB1), 0.772 (NNB2) and 0.849 (NS), respectively. As the value of NS is higher than NNB1 and NNB2, this suggests that the higher proficiency group demonstrates a clearer distinction in the use of PIN and PIM, taking into account the lexical properties of the verb.

Moreover, the values of ACT, ACC and ACH in NNB1 and NS decrease gradually and are all clearly lower than the value of STA. Hence, for these two groups, dynamicity is the most salient verbal property that affects the choice between PIN and PIM. However, in NNB2 the pattern is different: the value of STA is clearly higher than the other values, as is the case in NNB1 and NS. However, the value of ACT is clearly higher than the values of ACC and ACH, whereas the values of the latter two are similar. Therefore, for NNB2, both dynamicity and telicity are salient properties for choosing between PIN and PIM.

5.6.3 Grounding information and aspectual class parameters combined

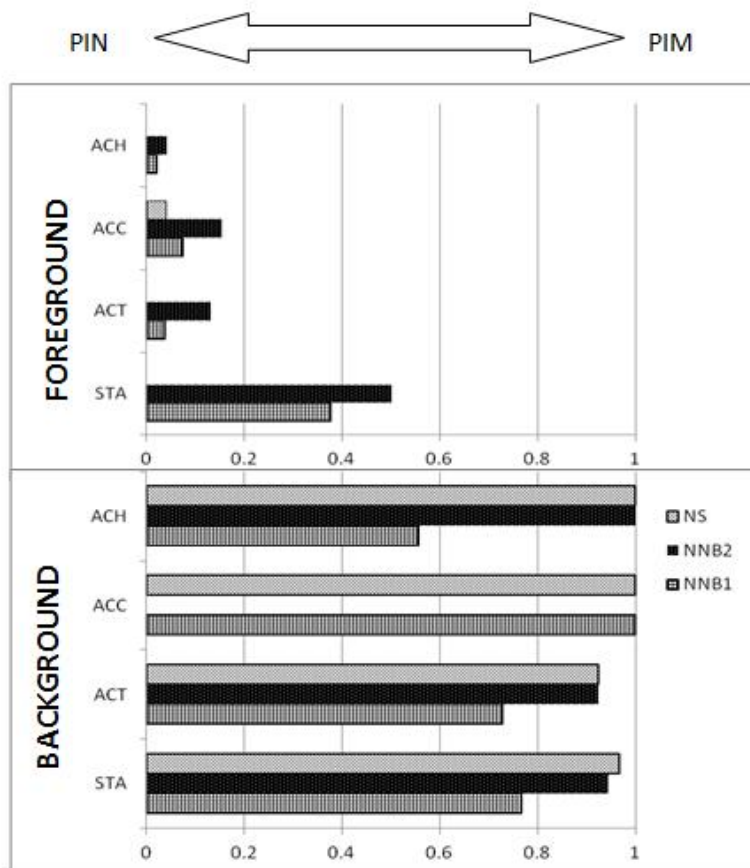
When both grounding information and lexical aspect properties are taken as variables (Figure 5.4), the three groups show a particular pattern. First, the data produced by the NS group show a distribution that confirms the DH. This means that if items appear in the background, mean values approach or are equal to 1 (0.966 in

STA, 0.923 in ACT, 1.000 in ACC and ACH). In contrast, when target items appear in the foreground, mean values approach or are equal to 0 (0.000 in STA, ACT and ACH, 0.004 in ACC).

In NNB2, items that appear in the background also tend to be associated with PIM, with mean values that approach or are equal to 1 (0.944 in STA, 0.923 in ACT and 1.000 in ACH), although in this group subjects did not produce any expected token with ACC in background. When items appear in the foreground, the mean values of ACT, ACC and ACH approach 0 (0.130 in ACT, 0.154 in ACC and 0.040 in ACH), though this tendency is less strong than in NS. However, in this case, the mean value of STA is 0.500, which is a high level. This suggests that subjects in NNB2 were unable to choose PIN and reject PIM with the same precision they showed with the other verbal categories in which STA items appear in the foreground.

In NNB1, the mean values of STA, ACT and ACC approach 1 when they appear in the background (0.766 in STA, 0.727 in ACT and 1.000 in ACC). However, this tendency is less strong than in the NNB2 group for STA and ACT. In addition, the mean value of ACH in the background is 0.556. This suggests that the subjects in the NNB1 group do not tend to associate PIM with ACH, even when ACH verbs appear in the background. When items appear in the foreground, NNB1 shows a similar pattern to NNB2. The mean values of ACT (0.037), ACC (0.074) and ACH (0.020) approach 0 but the mean value of STA, which is 0.375, is higher than that of the other lexical aspect classes. Results show that subjects in NNB1 tend to be neutral between PIM and PIN for STA in the foreground and for ACH in the background. It should be emphasized that the mean values of NNB1 in both foreground and background cases are lower than the corresponding values in NNB2. Therefore, our data support the idea that, compared to NNB2, subjects in NNB1 tend to use PIN regardless of grounding information.

Figure 5.4: Mean values in Foreground/Background contrast according to aspectual classes by groups



	NNB1				NNB2				NS			
	STA	ACT	ACC	ACH	STA	ACT	ACC	ACH	STA	ACT	ACT	ACH
B	0.766	0.727	1.000	0.556	0.944	0.923	N.A.	1.000	0.966	0.923	1.000	1.000
F	0.375	0.037	0.074	0.020	0.500	0.130	0.154	0.040	0.000	0.000	0.040	0.000

Table 5.6: Non-parametric test of the use of aspectual classes and grounding information by groups

Grounding	Group	Aspectual classes	Standard error	Adjusted significance
FOREGROUND	NNB1	STA-ACT	7.064	.001***
		STA-ACC	7.064	.004**
		STA-ACH	4.428	.000***
	NNB2	STA-ACT	10.181	.031*
		STA-ACC	10.058	.048*
		STA-ACH	9.337	.001***
	NS			
BACKGROUND				

The non-parametric *Kruskal-Wallis* test shows that there are significant differences in the use of STA and all other aspectual classes by the NNB1 and NNB2 groups when items appear in the foreground (see Table 5.6). Concretely, in the NNB1 group, $p=.001$ between STA and ACT; $p=.004$ between STA and ACC and $p=.000$ between STA and ACH. In the NNB2 group, $p=.031$ between STA and ACT; $p=.048$ between STA and ACC and $p=.001$ between STA and ACH. There is no significant difference in the use of aspectual classes by the NS group when items appear in the foreground. Therefore, we observed that the selection of PIN and PIM by the NS group is not influenced by aspectual class types. When items appear in the background, there is no significant difference in aspectual class use by any of the groups.

5.6.4 Transference of L1

Finally, in order to investigate the effect of the interaction of L1 Mandarin Chinese on the acquisition of Spanish aspect, we compared the written data produced in Spanish and in Mandarin Chinese. First of all, items in Chinese were classified into 6 categories according to their aspect marker, as shown in Table 5.7. It is evident that in the Chinese story-writing data, the use of the *-le* and *zero markers* have a higher frequency (78 tokens for *-le* and 165 tokens for *zero marker* in NNB1 and 76 tokens for *-le* and 162 tokens for *zero marker* in NNB2). The higher frequency of *zero marker* (the neutral aspect marker) means that aspect was not always expressed explicitly as perfective or imperfective. The neutral marker is widely used by Chinese native speakers.

Our data show a clear dominance of the *zero marker* (neutral marker), followed by the perfective marker *-le*. The instances of the tokens *-guo*, *zai-*, *-zhe* and *others* are so low that we discarded them. Therefore, in our analysis, we chose only items that appear with the aspect maker *-le* in Mandarin Chinese and their corresponding items in Spanish. These target items (marked with *-le*) were extracted first. As Table 5.7 shows, there are 78 items in Mandarin Chinese in NNB1 and 76 in NNB2 that appear with marker *-le*. The first two columns on the left-hand side of Table 5.8 contain the grammatical aspect and lexical aspect information of the corresponding items in Spanish. Our results show that there are 52 achievements in NNB1 and 55 in NNB2 that appear with the marker *-le* in Mandarin Chinese and they are marked with PIN in Spanish. They represent 67.53% and 72.23% respectively in their groups. The

second pattern in terms of frequency in Spanish (with *-le* in Chinese) is the combination of accomplishments with PIN, of which there are 12 instances in NNB1 and 10 in NNB2 (15.58% and 13.16% respectively).

Table 5.7: The distribution of aspect markers in the writing tests in Chinese

Aspect marker	NNB1	NNB2
<i>-le</i>	78	76
<i>-guo</i>	0	0
<i>zai-</i>	4	7
<i>-zhe</i>	6	2
<i>Zero marker</i>	165	162
Others ³³	5	11
TOTAL	258	258

Table 5.8: Distribution of grammatical aspect and lexical aspect of the items in Spanish corresponding to the items with marker *-le* in Chinese

Grammatical Aspect	Lexical Aspect	NNB1	NNB2
Pretérito indefinido	ACH	53 (67.95%)	55 (72.37%)
Pretérito indefinido	ACC	12 (15.38%)	10 (13.16%)
Pretérito indefinido	ACT	3 (3.84%)	2 (2.63%)
Pretérito imperfecto	ACH	2 (2.56%)	3 (3.94%)
Pretérito imperfecto	ACC	2 (2.56%)	2 (2.63%)
Pretérito imperfecto	ACT	0	0
Presente	ACH	1 (1.28%)	0
Infinitive	ACH	1 (1.28%)	1 (1.32%)
Infinitive	ACC	2 (2.56%)	0
Pretérito anterior	ACH	0	1 (1.32%)
Pretérito anterior	ACC	0	1 (1.32%)
Imperative Mood	ACH	1 (1.28%)	0
∅ ³⁴	∅	1 (1.28%)	1 (1.32%)
TOTAL		78	76

33 The category others means that the item was omitted by subjects or denotes the use of other tenses or aspects, such as the future tense.

34 “∅” means that the corresponding item does not appear in the Spanish story-writing tests.

Data show that when Chinese learners use the aspect marker *-le* in their L1 writing, they only use PIN for the corresponding items in the Spanish tests. At the same time, in our data, the marker *-le* only co-occurs with dynamic verbs (ACH, ACC and ACT), and never with STA. These results support the statement put forward in Section 5.2.2 that the marker *-le* can only co-occur with non-state verbs in Mandarin Chinese. Therefore, if L1 transfer occurs, Mandarin Chinese STA cannot co-occur with *-le*, this can explain why Chinese learners do not prefer to use PIN for STA in their L2 Spanish writing. However, our data show that among the 66 STA tokens for each group of learners in the Spanish writing tests, there are 22 items with STA-PIN (15 in NNB1 and 7 in NNB2), whose corresponding items in Chinese appear with a zero-marker (21 items) and a *-guo* marker (1 items) (see Table 5.9). The fact that 21 out of 22 items appear with a zero marker in Chinese means that some aspect-neutral items in Chinese are produced with PIN in Spanish. Therefore, the L1 pattern of the perfective aspect morphologically marked by *-le* is not transferred to PIN or PIM in Spanish by Chinese learners. Items with the combination of PIN-STA do occur in the Spanish written data produced by Chinese learners.. However, *-le* transfer does apply in their preference for PIN when using dynamic verbs (ACT, ACC and ACH) (see Figure 5.5). How therefore can we account for the presence of PIN-STA in the data, if it is not possible in L1 Chinese? Our explanation is that, as shown in Table 5.9, the combination of PIN-STA corresponds to the zero marker in their Chinese story-writing tests. As in Chinese, this marker is neutral for both the perfective and imperfective, the resulting transfer gives rise to this unexpected PIN-STA combination. In other words, we postulate the existence of a semantic transfer but not a morphological transfer.

Table 5.9: Spanish items corresponding to PIN-STA and PIM-ACH in Chinese

	NNB1	NNB2	Types of corresponding items in Chinese
PIN-STA	15/66	7/66	<i>zero marker</i> x 21 <i>-guo</i> x 1
PIM-ACH	7/114	11/114	<i>zero marker</i> x 8 <i>-le</i> x 9 ∅ x 1.

Moreover, although Chinese imperfective aspect markers cannot co-occur with ACH (see Section 5.2.2), our results show that among the 114 tokens in Spanish with ACH for each group, there are 18 items which appear with PIM (7 in NNB1 and 11 in NNB2). Their corresponding items in the writing tests in Chinese appear with *zero marker* (8 items), *-le* (9 items) and \emptyset (1 items) (see Table 5.9). As 9 out of 18 items correspond to the items that appear with *-le* (the perfective marker) in Chinese, these results do not support the L1 transfer of the ACH pattern from Mandarin Chinese, either grammatically or semantically. In the Spanish writing tests completed by Chinese learners, ACH items that appear with PIM correspond to both the perfective and imperfective aspects in Chinese (see Figure 5.6). Although in this work, our data are not robust enough, there are relevant counter examples to L1 transfer in the acquisition of aspect in Spanish.

Figure 5.5: Semantic relationship of the **perfective** pattern in learners' L1 and L2

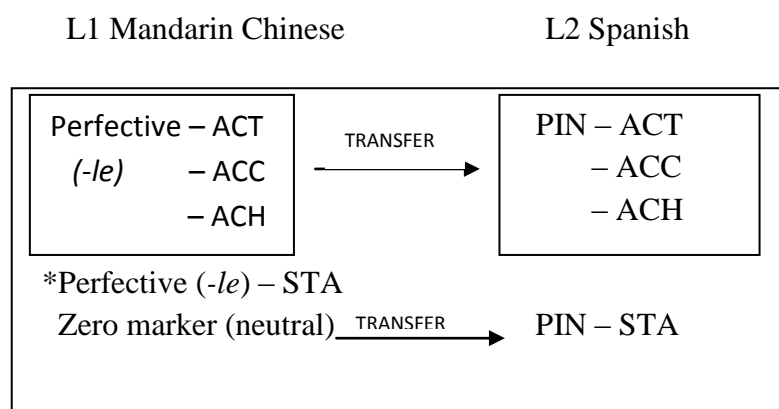
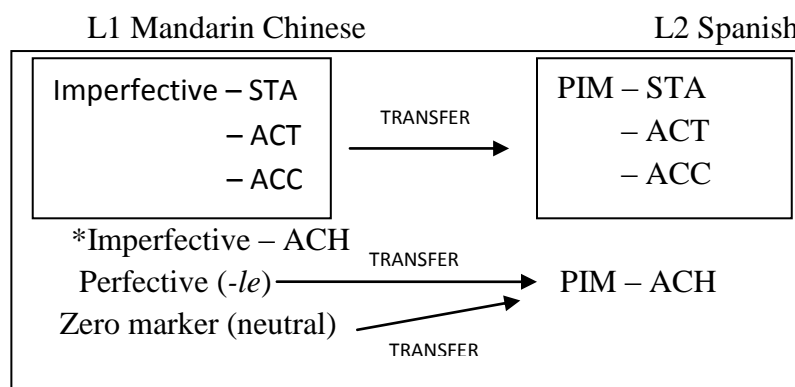


Figure 5.6: Semantic relationship of the **imperfective** pattern in learners' L1 and L2



5.7 Discussion and conclusions

The results obtained in our experiments partially confirm the LAH prediction (Hypothesis 5.1), which states that Chinese learners of Spanish are expected to associate the imperfective with atelic verbs and the perfective with telic verbs. Concretely, non-dynamic, atelic and durative verbs tend to be expressed as PIM, whereas dynamic, telic and non-durative verbs tend to appear as PIN. This happens in all groups. However, regarding the prediction development pattern predicted by the LAH, our cross group comparison shows that subjects in NNB1 do not tend to combine PIM with STA or ACT, and that they do tend to use PIN as the default aspect marker for all verbal classes, which confirms the results obtained in Salaberry (2002, 2008 & 2011). Additionally, the increase in the distribution range from NNB1 to NNB2 shows an increase in language proficiency and the capacity to perceive and process verbal properties at the lexical level. We also postulate that the different value patterns of verbal categories shown by each group suggest a different acquisition order of their verbal properties, that is, dynamicity is perceived earlier than telicity by Chinese learners.

Considering the findings of Dom ínguez et al. (2012), who propose that the dynamics-PIN and non-dynamics-PIM associations are priority associations for learners with lower competence and the results of González and Quintana Hernández (2017), who propose that the terminative and durative are the priority properties guiding Dutch learners' use of PIN and PIM in Spanish, in this work, we found that both dynamicity and telicity affect our Chinese learners of Spanish in their use of grammatical aspect morphology at different acquisitional stages. That is to say, the effect of dynamicity occurs at a stage prior to the effect of telicity. Dom ínguez et al. (2012) propose different reasons to explain why dynamicity has a more salient effect than other lexical properties in the initial L2 acquisitional stage. For example, it may be due to L1 transfer. As English dynamic verbs have a [+perfective] property, learners apply this property in their use of Spanish. These authors also found that in their data the type of states used is limited in the corpus of learners with lower competence, who limit their use of state verbs to *estar* (to be), *ser* (to be) or *tener* (have). Therefore, learners at lower competence levels show a strong tendency to associate these states with PIM. However, the groups at a higher competence level display a more extensive range of types in their use of states, and the tendency to

associate states and PIM becomes weaker. Considering the results of this work, which also identify a preference for dynamic-PIN and non-dynamic-PIM associations, we used a semi-guided writing test to elicit data in order to ensure that the lexical richness of the verbs is the same across groups. Therefore, we speculate that it is L1 transfer, rather than the lexical richness of verbs, which makes dynamicity the most salient property for learners at lower competence levels. As discussed in Section 5.2.2, states have a strong tendency to be non-perfective (tending to be imperfective or neutral) in Mandarin Chinese. Therefore, Chinese learners of Spanish tend not to use the combination between states and PIN in their initial acquisitional stage. This L1 transfer effect was also confirmed by González and Quintana Hernández (2017). In their study, Dutch learners of Spanish also belong to a lower competence level group (A2) and show a preference for terminative-PIN and durative-PIM associations, which coincide with their L1 pattern.

In sum, this work supports substantial previous empirical research claiming that the developmental pattern proposed by the LAH are not observed. We hypothesize that the effect of L1 contributes to shaping learners' acquisitional patterns of aspect in Spanish. This may be one of the reasons why previous research with subjects with different L1s was not able to reach consensus on the developmental patterns of acquisition in Spanish.

Our data confirm the DH prediction (Hypothesis 5.2). Chinese learners of Spanish tend to prefer the perfective aspect in the foreground and the imperfective in the background. Additionally, it is worth noting that the *Kruskal-Wallis* test shows that there is a significant difference between the mean values observed in the NS and NNB2 groups in regard to the foreground. That means that, compared to the subjects in the NS group, subjects in NNB2 prefer to use PIM in the foreground; whereas, in the case of the background, there are significant differences between the mean values observed in the NNB1 and the NNB2 and NS groups, which means that subjects in NNB1 show a preference for PIN. Therefore, our observations suggest that NNB1, as a lower-intermediate group, tend to use PIN as a default marker. However, the reanalysis process that takes place at the NNB2 level forces them to adjust their language strategy and they come to prefer PIM in their interlanguage. In addition, distribution ranges between the mean values of the background and foreground increase from NNB1 to NS. This means that the capacity to perceive grounding

information increases with the development of learners' language skills. This finding confirms the claim in Domínguez et al. (2012).

Moreover, when an analysis of the results of managing both grounding information and lexical aspect are taken as variables, we observe that, in some cases, the influence of the lexical properties goes beyond the influence of grounding information for Chinese learners, since, when STA appear in the foreground, subjects in NNB1 and NNB2 show a clear preference for PIM over other aspectual classes (see Figure 5.4 and Table 5.6). Therefore, in our data, subjects in both NNB1 and NNB2 tend to associate PIM with STA, regardless of the grounding information. When learners perceived the non-dynamic properties of STA, they took PIM as the default aspect for this verbal category. The same thing occurred with subjects in NNB1, who tended to associate PIN with ACH, a trend that could be explained by the instantaneous feature of these verbs. Therefore, the proposal that grounding information overrides the lexical aspect, as claimed by Salaberry (2011), cannot be supported by our data of L1 Chinese learners of Spanish in the case of STA and ACH.

Finally, our data partially support L1 transfer (Hypothesis 5.3). Learners' L1, Mandarin Chinese, plays a role in their acquisition of Spanish: morphological L1 transfer is not supported by our data, though semantic transfer is. Chinese learners use Spanish PIN forms depending on the presence of marker *-le* in the L1 pattern. But this transfer is not observed for ACH, neither at the grammatical level nor at the semantic level. Although the L1 semantic transfer of ACH pattern is not supported by our work, our data in Table 5.5 show that STA and ACH are the two most difficult lexical aspectual classes for Chinese learners to acquire. This is corroborated by the significant differences observed in their use by native and non-native speakers. However, Table 5.5 also shows that in STA, there is a significant difference between the NNB1 and NNB2 groups. The NNB1 group has a lower mean value than the NNB2 group (therefore, NNB1 tend to use PIN more than the NNB2 group) even though the PIN-STA combination is not a natural one in Mandarin Chinese (see Section 5.2.2). That is to say, compared to the lower-intermediate group, the intensity of the influence of the L1 pattern (the *-le* pattern) increases in the upper-intermediate group, because subjects in NNB2 have a stronger tendency to combine STA with PIM, which is a natural combination in their L1 pattern. Nevertheless, in the case of ACH, there is only a significant difference between the mean values of the NNB2 and NS groups, but not between the NNB1 and NS groups, which shows that the mean

value of ACH in NNB2 is higher than in NNB1 (this means the NNB2 group tends to use PIM more than NNB1). However, the combination of ACH and PIM is not normal in Mandarin Chinese (See Section 5.2.2). Therefore, the intensity of the influence from the L1 pattern (the pattern of ACH in Mandarin Chinese) decreases in the upper-intermediate group because subjects in NNB2 tend to combine ACH with PIM (in contrast to the natural combination in their L1 pattern), in contrast to the NNB1 group. The reason why the influence of L1 Chinese gives rise to different tendencies in the use of PIN and PIM in STA and ACH depending on the level of proficiency deserves further investigation. In addition, the Chinese aspectual marker *-le* is the most frequent in the Chinese writing data, while other markers are very scarce in the data, making the nature, or even the existence, of a L1 transfer strategy unclear. Therefore, in future research, more data are needed to determine the effect of the transfer of Mandarin Chinese L1 to Spanish L2-L3 aspectual patterns.

In conclusion, as in previous empirical studies, the prototypical association proposed by both the LAH and the DH, is supported by our work. However, our results do not support the developmental pattern postulated by the LAH, because of the effect of learners' L1. Moreover, in this work, we obtained data illustrating this transfer of Chinese learners' L1 aspect usage patterns to Spanish.

PARTE II

Capítulo 6

A comparative study of the acquisition of Spanish past tense aspect by Mandarin Chinese learners using guided and semi-guided written productions¹

YULIANG SUN

LOURDES DÍAZ*

MARIONA TAULÉ

Universitat de Barcelona-CLiC

**Universitat Pompeu Fabra-CLiC*

ABSTRACT

This work is a comparative analysis of the acquisition of aspectual past tenses in L2/L3 Spanish by Mandarin Chinese learners, based on written data collected from a cloze test and three semi-guided story-writing tasks. We study the use of the pretérito indefinido and pretérito imperfecto under different pragmatic-discursive constraints, following Vendler's lexical classes (1967). Our aim is to identify the patterns of acquisition of Chinese learners from B1 to C1. Our results show that data relating states and achievements support the Lexical Aspect Hypothesis. Chinese learners acquire the lexical properties of Spanish in the following order: dynamicity, telicity and durativity.

Keywords: Aspect acquisition, L2/L3 Spanish, pragmatic-discursive constraints, elicitation techniques

6.1 Introduction

Information at the lexical, discourse and pragmatic levels plays a role in the acquisition of aspect by second language (L2) learners (Andersen and Shirai 1996; De Swart 1998; Montrul and Slabakova 2002 and Salaberry 2011). In this work, we focus on the comparison of the data elicited by different tests in order to study the patterns proposed in Lexical Aspect Hypothesis (LAH) under different discourse conditions.

In a previous study based on a cloze test by Sun, Dáz and Taulé (2018a) of the acquisition of Spanish past tense aspect by Mandarin Chinese learners, data partially support the LAH. With respect to this previous work, in the present work, we have reused the same cloze test and have increased the number of subjects (from 11 in each group to 26) from B1 to C1 levels according to the CEFR (Common European Framework of Reference, 2000) in order to obtain more reliable data. In addition, we have conducted three new semi-guided writing tests carried out among B1, B2 and C1 learners (6 from each level), who also took the cloze test. The cloze test allows us to evaluate the ability of Chinese learners to apply the grammatical rules governing the correct use of past tense morphology in Spanish, whereas the semi-guided writing tests allow us to gather information about how they choose past tense morphology according to their discursive competence (Sánchez Quintana, 2005; Dáz Bel & Bekiou, 2008). Therefore, the aim of this work is, first, to confirm the acquisition pattern proposed in Sun, Dáz and Taulé (2018a); second, to compare the results from the cloze test with another type of elicitation test (semi-guided writing tests) in order to check the consistency of the past tense morphology selection made by students across levels and type of tests.

6.2 The acquisition of aspect in Spanish as a second language

According to Vendler (1967), verbs can be classified into four categories based on their lexical properties: states (STA) (non-dynamic, durative and atelic), activities (ACT) (dynamic, durative and atelic), accomplishments (ACC) (dynamic, durative and telic) and achievements (ACH) (dynamic, non-durative and telic). Andersen (1991) and Andersen and Shirai (1994, 1996) which posits in Lexical Aspect Hypothesis (LAH) that in learners' inter-language, the use of the perfective and imperfective aspects depends on the lexical aspect. In the case of Spanish past tense, perfective corresponds to *pretérito indefinido* or PIN (*canté*), and imperfective

corresponds to *pretérito imperfecto* or PIM (*cantaba*). According to these authors, the perfective aspect will appear first with telic verbs, expanding later to accomplishments and activities, and finally to states. The imperfective aspect appears later than the perfective aspect, and in contrast, it will first appear with states, and then expand towards activities and telic verbs.

Later studies on Spanish L2 aspect do not reach clear conclusions that support or refute the LAH. For example, evidence to support LAH can be found in Ramsay (1990), Andersen (1991), Bardovi-Harlig and Reynolds (1995), and Sánchez Quintana (2005), among others. While, the studies by Salaberry (1999 and 2008) showed that lower language proficiency learners will use PIN as a default marker for past tense aspect and only L2 learners of higher proficiency will take the lexical aspect into consideration when choosing between PIN and PIM.

The reasons behind these different conclusions about the LAH are complex. They can be due to differences attributed to learners' L1, to the pedagogical input, and even to the types of task used in the study. Some linguists integrate data from different types of task in their studies. For example, Domínguez, et al. (2012) based theirs on oral production data and written comprehension (grammatical judgement test) data and concluded that dynamicity is the most salient property for L2 learners in their acquisition of aspect. Montrul and Slabakova (2002) used a morphological written test and a semantic comprehension test, which showed that the acquisition of grammatical aspect and pragmatic-semantic interpretation do not occur simultaneously. In their study, L2 learners who acquired the semantic contrast between *pretérito Indefinido* (PIN) and *pretérito imperfecto* (PIM) also acquired knowledge of inflectional morphology. They also found cases in which L2 learners who had acquired the inflectional morphology and were able to distinguish between PIN and PIM, still lacked the semantic knowledge of the opposition between PIN and PIM.

Studies on the acquisition of Spanish aspect by Mandarin Chinese learners are scarce (Chin, 2008; Mao, 2009 and Sun, Dáz and Taulé, 2018a), as is the comparison between data from different task-types. Our study seeks to contribute to fill in this gap.

6.3 Methodology and participants

The cloze test in this work (which we called Test 2, 26 subjects in each group/proficiency level) follows the methodology proposed by Sun, Dáz and Taulé (2018a) (called as Test 1, 11 subjects in each group for 3 proficiency levels). It consists of a short passage with all verbs in their infinitive forms in brackets. Taking into account the context, participants had to fill in the blanks with the appropriate past tense aspect. In this test there were a total of 15 blank spaces (items): six atelic verbs (activities) and nine telic verbs (5 accomplishments and 4 achievements). The expected answer and tokens obtained by groups are listed in Table 6.1. The participants in Test 2 were 78 native Mandarin Chinese speakers (26 in each group/proficiency level) studying Spanish at Nanjing University Jinling College in China, the Escuela Oficial de Idiomas – Drassanes in Barcelona and some Chinese PhD students from the Universidad de Granada. We divided all the participants into three experimental groups according to a Spanish placement test (Sánchez y Simón, 1989): a non-native B1 group (NNB1), a non-native B2 group (NNB2) and a non-native C1 group (NNC1). We also had a control group of 26 native Spanish speakers (NS) from Pompeu Fabra University in Barcelona, who took the same tests as the experimental groups.

Table 6.1: items in cloze test

Lexical Aspect	Expected Answers	Number of items/blanks	Test 1	Test 2
			Tokens by Group/level N=11 by group	Tokens by Group/level N=26 by group
ACT	PIM	4	44	104
	PIN	2	22	52
ACC	PIM	2	22	52
	PIN	3	33	78
ACH	PIM	0	0	0
	PIN	4	44	104

Moreover, 6 subjects in each group (NNB1, NNB2, NNC1 and NS) also took part in a set of three story-writing tests. The subjects were required to write three short stories using the verbs and complements listed at the beginning of each test. These

three tests consisted of 43 stimuli: 11 in the 1st test; 12 in the 2nd test and 20 in the 3rd test. The instructions provided the informational framework for these three stories, in order to prompt the subjects to produce the target verbs. Target verbs were included in the instructions in their infinitive form and the subjects had to conjugate them in the appropriate form (tense, aspect and person) according to the context. The verbs in infinitive were: 11 states, 7 activities, 6 accomplishments and 19 achievements.

6.4 Data analysis

6.4.1 Cloze test

We classified incorrect answers in three types: “PIN/PIM” (use of PIN instead of PIM), “PIM/PIN” (use of PIM instead of PIN) and “Others” (use of forms other than PIN and PIM). In this work we focus on the first two types.

Our data show that in the case of ACT, the percentage of PIN/PIM errors is lower in NNC1 than in NNB1 in both Test 1 and Test 2 (see Figures 6.1 and 6.2). Moreover, in Test 2, the percentage of PIN/PIM errors is higher than PIM/PIN errors in NNB1. Therefore, PIN is the most used form in this group (as shown in Figures 6.1 and 6.2). However, the percentage of PIM/PIN errors in both tests is lower in NNB2 than in NNB1, but is higher in NNC1 than in NNB2. Finally, NNC1 has higher values than NNB1. Therefore, the results in both tests show that in contrast to the LAH, Chinese learners do not show a preference for combining PIM with ACT in the intermediate-lower group. We argue that for the lower-intermediate group (NNB1), only dynamicity is perceived among verbal properties. However, both tests show that the development of language skills favours the perception of other verbal properties (telicity). So the atelic property of ACT triggers the association of ACT with the use of PIM in NNC1 and causes the PIM/PIN spike in this group.

As both ACC and ACH are dynamic and telic verb types, our data concerning errors in these categories show similar results (see Figure 6.3-6.6). In ACC, the preference for PIN can be observed across groups, especially the NNB1 group in Test 2. In ACH, there is no stimuli with PIM as the expected answer, therefore, there is not error of PIN/PIM for this specific combination. However, the low percentage of PIM/PIN shows that there is no preference for using PIM for ACH.

Figure 6.1: Percentage of PIN/PIM and PIM/PIN in ACT (Test 1)

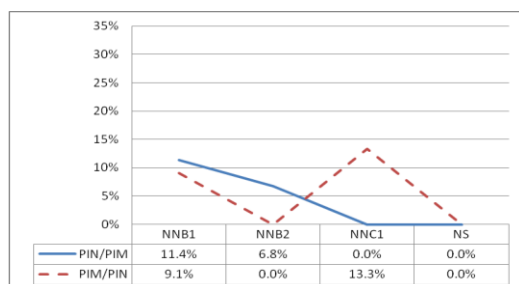


Figure 6.2: Percentage of PIN/PIM and PIM/PIN in ACT (Test 2)

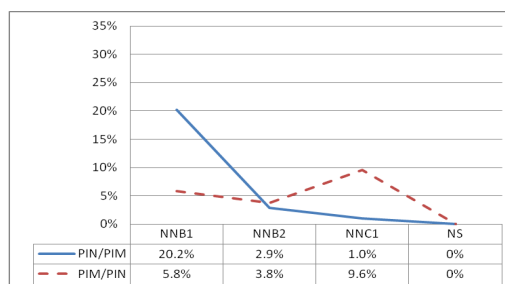


Figure 6.3: Percentage of PIN/PIM and PIM/PIN in ACC (Test 1)

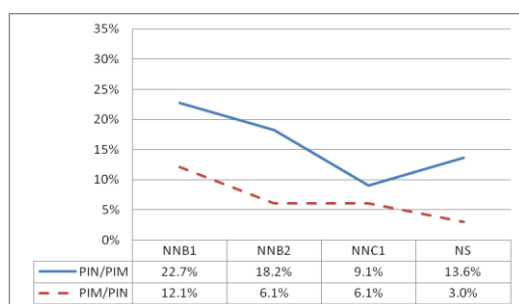


Figure 6.4: Percentage of PIN/PIM and PIM/PIN in ACC (Test 2)

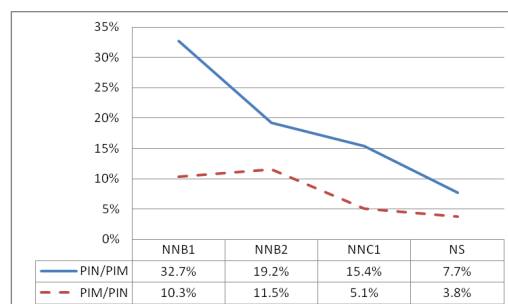


Figure 6.5: Percentage of PIN/PIM and PIM/PIN in ACH (Test 1)

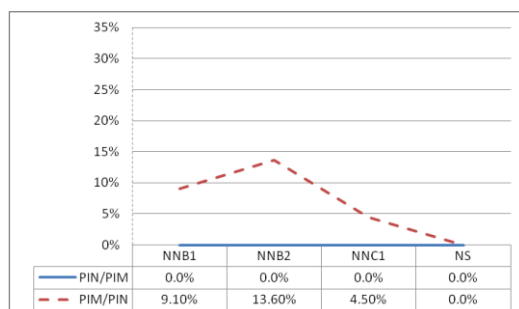
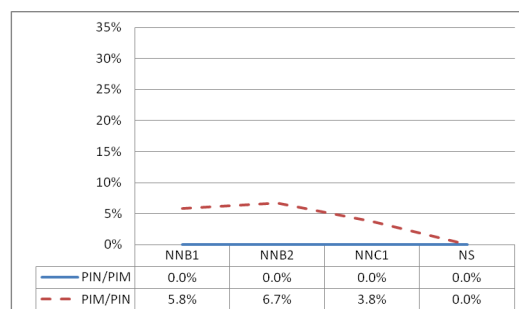


Figure 6.6: Percentage of PIN/PIM and PIM/PIN in ACH (Test 2)

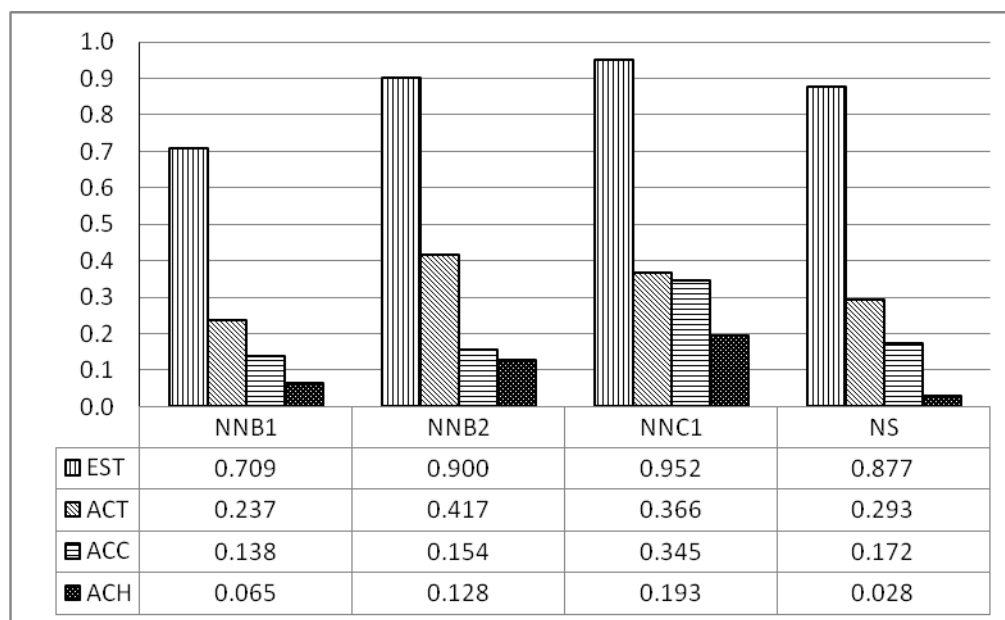


6.4.2 Semi-guided writing tests

For analyzing the tendency in the use of PIN *vs.* PIM in these tests, we marked PIN items as 0 and PIM items as 1. Then, items are classified based on Vendler's classification (1967). The mean values of each lexical class by groups are shown in Figure 6.7. Our results show that, in general, values are distributed from high (PIM) to low (PIN) in the following order: STA, ACT, ACC and ACH in all groups. Therefore, the LAH prediction is supported: the association of PIM is stronger with STA,

followed by ACT, ACC and ACH. The association of PIN, in turn, is stronger with ACH, followed by ACC, ACT and STA.

Figure 6.7: Mean values by aspectual classes



All groups show a higher mean value in STA, which indicates the preference for using PIM. The values of ACT, ACC and ACH in NNB1 and NS decrease gradually. Therefore, for these two groups, dynamicity is the most salient verbal property affecting the use of PIN/PIM, whereas NNB2 and NNC1 show different patterns: in NNB2 the value of ACT is clearly higher than the values of ACC and ACH; in NNC1, the values of ACT and ACC are similar and higher than ACH. Therefore, for NNB2, both dynamicity and telicity are salient properties guiding the selection between PIN and PIM, whereas in NNC1, subjects focus more on dynamicity and durativity.

6.5 Conclusions

Based on the results of these two types of tests, we can conclude that the data of Test 2 in the cloze test confirm the results proposed by Sun, D áz and Taul é(2018a), that is, ACT do not support the LAH, but ACC and ACH do. Moreover, both ACH and STA data in writing tests support the LAH. However, data on ACT and ACC do

not show clear patterns among groups. In general, the lower the proficiency level, the higher the use of PIN, and the higher the proficiency level, the higher the use of PIM.

In addition, the preference for the association of PIM-ACT appears in a clear way at the NNB2 level in the writing-tasks, whereas in the cloze-task, this preference does not appear until NNC1. Regarding the preference for the association between PIM-ACC, there is a delay compared to ACT, which does not appear until NNC1 in writing-tasks.

In sum, Chinese learners perceive dynamicity first, followed by telicity. Telicity appears earlier in writing-tasks than in cloze-tasks. Finally, durativity appears at the NNC1 level and only in writing tasks. Nevertheless, these findings deserve further statistical analysis .

NOTES

¹ This research is funded by the *Ministerio de Economía y Competitividad* of Spain (TIN2015-71147-C2-2), by the *Generalitat de Catalunya* (2017-SGR-341) and by the China Scholarship Council (No. 201608390032).

Capítulo 7

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?³⁵

YULIANG SUN

LOURDES DÍAZ*

MARIONA TAULÉ

Universitat de Barcelona-CLiC

**Universitat Pompeu Fabra-CLiC*

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. Los datos proceden de distintos tipos de pruebas, tanto cerradas (*cloze tests*) 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*). Teniendo en cuenta los estudios sobre adquisición del aspecto del español L2/LE, establecemos que hay una asociación basada en la información léxico-aspectual, aunque con diferencias en la cronología de aparición respecto a estudiantes de otras L1 (como los anglófonos). Asimismo, observamos que en este grupo de aprendices se da la asociación prototípica de clases léxicas como los *logros* (télicas, no durativas) con PIN y estados (atéclicas, durativas) con PIM (general para todas las L2), si bien la evolución de la inclusión de las otras clases aspectuales (*realizaciones, actividades*) difiere de la observada para otras lenguas, como el inglés, el alemán o las románicas. De hecho, se ha hallado que es el rasgo de *dinamicidad* (que agrupa a

³⁵ Esta investigación es parte del proyecto (TIN2015-71147-C2-2) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, el proyecto (2017-SGR-341) por la Generalitat de Catalunya y el proyecto (No. 201608390032) por China Scholarship Council

actividades, realizaciones y logros) frente a su ausencia (en los *estados* como clase léxicoaspectual) lo que funciona inicialmente para los aprendices sinohablantes para activar la diferenciación entre predicados y elección de PIN o PIM. Esto diferencia a este grupo de aprendices de aquellos cuya L1 es anglogermánica o románica y que utilizan un mecanismo de discriminación léxico aspectual basado en la oposición tónico/atónico, según recogen trabajos previos (Salaberry 2003, 2011; Díaz et al. 2003, 2008). Asimismo, hemos establecido que, como intuían algunos estudios (Bonilla 2013), el tipo de prueba incide en los resultados observados.

Estas observaciones resultan útiles tanto en la investigación como en el aula. Primero, porque aconsejan poner el foco en la dinamicidad y no en la telicidad (contrariamente a lo que suele hacerse en didáctica) y en los recursos que la articulan. Segundo, porque aconseja combinar los tipos de prueba para obtener una imagen no distorsionada de la competencia de los alumnos.

Palabras clave: adquisición del aspecto en L2 español, L1 chino mandarín, clases aspectuales, patrón de uso.

7.1 Introducción

¿Usamos igual los nativos y los no nativos la alternancia de los pasados cuando narramos una historia? ¿Usamos pretérito indefinido (PIN) o 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 (7.1), donde el primer PIN no es la forma esperada, y ejemplos discutibles como el de (7.2) desde B1 a C1.

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

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

Seguro que los profesores más curiosos³⁶ --y los autores de algunos materiales³⁷ - 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 discurso³⁸.

En este trabajo discutimos los resultados de haber aplicado una serie de pruebas distintas a un grupo de aprendices sinohablantes de ELE para ver:

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

³⁶ Profesores investigadores en ELE como Díaz (1993); Salaberry (2003, 2005, 2011); Sánchez Quintana (2005), Güell (2008), Comajoan y Pérez Saldanya (2018), entre otros.

³⁷ De Cesaris, J. y Lunn, P. 2006(2ª) *Investigación en gramática*. Nueva York: Heinle & Heinle, así como la descripción de MatteBon (1992).

³⁸ 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.

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 datos que hemos obtenido en nuestro corpus de distintas pruebas escritas por estudiantes sinohablantes, *Gushi-ELE*, muestran que, desde el punto de vista teórico, hay una asociación léxico aspectual - la hipótesis del aspecto léxico (LAH)- por sus siglas en inglés. Según la LAH, que revisaremos en el apartado 7.2, 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. La preferencia por la forma aspectual perfectiva ha sustentado una hipótesis conocida como la de la marcación del aspecto como tiempo de pasado por defecto (DPTH), 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 7.5: 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 ser á de esperar, a diferencia de lo que sí ocurre con otras lenguas ya estudiadas como el inglés L2 o las románicas (Camps, 2002, 2005). 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 tónico/atónico y por último la aplicación de la distinción durativo/no durativo.

La estructura de este trabajo es en el apartado 7.2 y en el apartado 7.3 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 7.4 formulamos las hipótesis de este estudio. En el apartado 7.5 analizamos los datos obtenidos y en el apartado 7.6, discutimos los resultados. Al final, en el apartado 7.7, proponemos, basándonos en los resultados de este estudio, unas implicaciones didácticas para la enseñanza del aspecto del español a los aprendices chinos.

7.2 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 teléricos frente a verbos ateléricos) 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 (ateléricos, durativos), como *ser* y *pensar* en español; actividades (dinámicas, teléricas y durativas), como *andar* y *nadar*; realizaciones (dinámicas, teléricas y durativas), como *comer una manzana*, *ir a la escuela*; y logros (dinámicos, teléricos 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 (DPTH). 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, Dáz y Taulé (2018a, 2019a) 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 merecerán 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).

7.3 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). Por consiguiente, el patrón de la narración personal apoya la LAH en general, por un lado.

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 es más variada y muestra 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.

7.4 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 competencia baja 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 que 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:

H7.1 Si consideramos los resultados de estos dos tipos de pruebas independientemente, ¿los patrones obtenidos de cada tipo de prueba apoyarían la predicción de la LAH (y la asociación de estados-PIM y logros-PIN y avance hacia el otro extremo con el desarrollo de la competencia de L2 de los aprendices) o la predicción de DPTH (uso de PIN por defecto)?

H7.2 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) debería tender a apoyar el patrón predicado de la DPTH y el patrón obtenido de la prueba de redacciones semi-guiadas (prueba abierta) debería coincidir con el patrón predicho por la LAH.

En nuestra investigación usamos tanto pruebas cerradas como abiertas para establecer el uso de PIN y PIM por los aprendices chinos. 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 el 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 2a y Anexo 2b).

En relación con la prueba de *cloze*, esta consistió en un texto cuyos verbos objeto de estudio aparecen en infinitivo entre paréntesis. Teniendo en cuenta el contexto, los aprendices debían rellenar los huecos con la forma apropiada del verbo que aparece

entre paréntesis después de cada espacio en blanco. Esta prueba consistió en 15 huecos (fems): 6 correspondían a verbos atípicos (actividades) y 9 a verbos típicos (5 realizaciones y 4 logros) (ver Anexo 2a). La Tabla 7.1 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 7.1: fems de la prueba de *cloze*

Clases aspectuales	Respuesta esperada	Número de fems	Tokens por grupos
Actividades	PIM	4	104
	PIN	2	52
Realizaciones	PIM	2	52
	PIN	3	78
Logros	PIM	0	0
	PIN	4	104

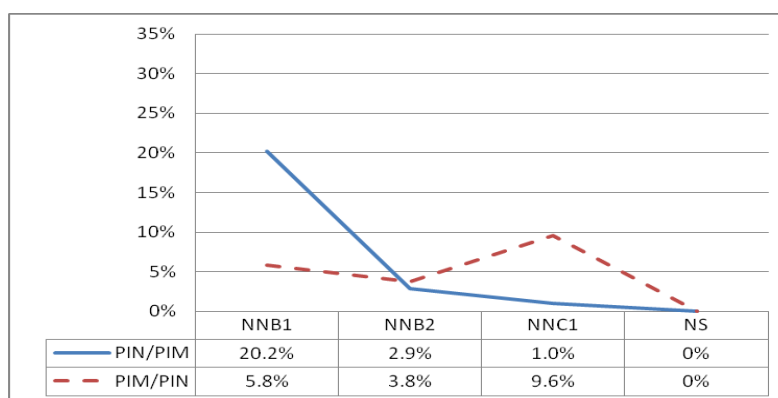
Además, 6 sujetos de cada grupo (NNB1, NNB2, NNC1 y NS) tomaron parte también en una serie de pruebas consistente en tres redacciones semi-guiadas (ver Anexo 2b). Se les pidió que escribieran tres historias usando los verbos objeto de estudio y sus complementos, que aparecen listados al inicio de cada historia. Estas tres pruebas de redacciones consistían en 43 fems (verbos objeto de estudio): 11 en la prueba 1; 12 en la prueba 2 y 20 en la prueba 3. Estos verbos aparecen 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.

7.5 Análisis de datos

Para la prueba de *cloze*, tratamos las respuestas bajo dos categorías: las correctas (las respuestas cuyas formas verbales coinciden con la forma esperada) y las erróneas (las respuestas cuyas formas verbales no coinciden 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 7.1 (actividades), en la Figura 7.2 (realizaciones) y en la Figura 7.3 (logros).

Figura 7.1: Porcentaje de PIN/PIM y PIM/PIN en actividades



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 atípicos

(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 atípico asociado a las actividades y muestran su preferencia por PIM para esta clase aspectual.

Los patrones referentes a las realizaciones (Figura 7.2) y a los logros (Figura 7.3) comparten similitudes porque tanto las realizaciones como los logros son clases aspectuales típicas. 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 7.2: Porcentaje de PIN/PIM y PIM/PIN en realizaciones

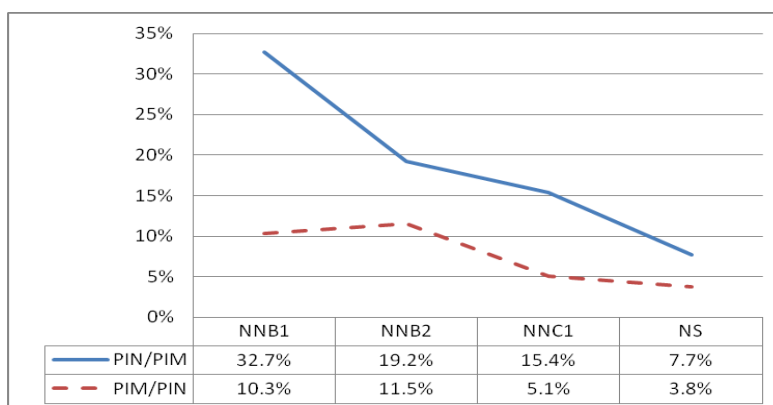
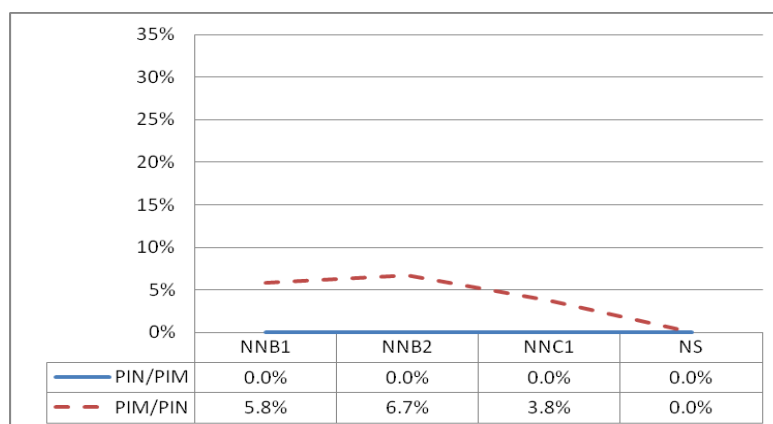


Figura 7.3: Porcentaje de PIN/PIM y PIM/PIN en logros

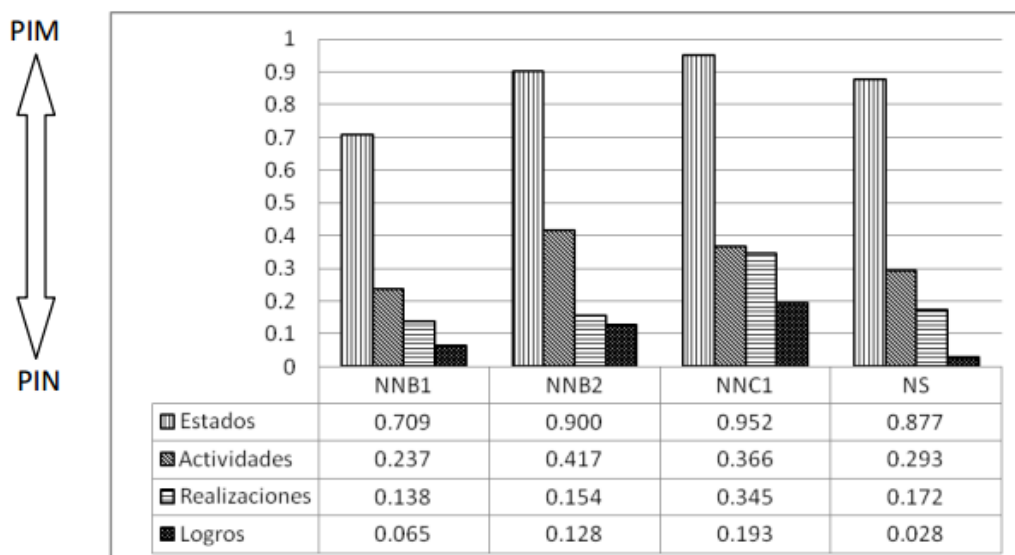


En resumen, los patrones observados en los aprendices chinos de español de nuestra prueba cerrada (prueba de *cloze*) no coinciden con el patrón de asociaciones prototípicas propuestas por la LAH. Aunque en el caso de predicados télicos (realizaciones y logros), nuestros aprendices muestran preferencia 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 entre PIN y 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 al uso de PIM. Estos valores promedio de cada clase

aspectual separada por niveles de competencia (grupos de estudio) están reflejados en la Figura 7.4.

Figura 7.4: valores promedios por clases aspectuales separados por grupos de niveles



Según la Figura 7.4, 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 7.4 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 atónicos vs. verbos tónicos); 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 tético y atético y por último, el contraste entre durativo y puntual.

7.6 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 el uso de PIN es una preferencia de aprendices de sujetos de nivel bajo tanto para verbos téticos como verbos atéticos. Es decir, nuestros resultados apoyan el patrón de DPTH, que aprendices de nivel bajo prefieren usar PIN como aspecto por defecto para el tiempo pasado de español. Este resultado coincide con el marco resumido por Bonilla (2013) sobre 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 por todos los grupos, el análisis longitudinal revela otra vez que favorece al patrón de 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 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 consiste 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 en elicitación 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 diferencias propiedades que categorizan las clases aspectuales de los verbos. Es posible que aprendices de L2 de nivel bajo no tengan suficiente capacidad para percibir ni analizar 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 nivel bajo de competencia tienden a usar el PIN como el aspecto por defecto para el pasado de todas las clases verbales, porque todavía no son capaces de distinguir las diferencias entre las propiedades de los verbos y combinar, a su vez, ciertas clases aspectuales con su forma prototípica de PIN o PIM.

Los comportamientos lingüísticos de los aprendices de nivel más avanzado de este trabajo también apoyan nuestra propuesta. En la prueba de *cloze*, NNC1 muestra una preferencia de asociar verbos atómicos (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 atómica que caracteriza las actividades y, al final, en NNC1, no solo combinan esta propiedad atómica con 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-estados y PIN-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), quien propone 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 tengan la capacidad de seleccionar una forma prototípica entre PIN y PIM para 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 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 semántico léxica (como las propiedades verbales en este caso). Normalmente, sujetos de los estudios empíricos se agrupan mediante una prueba de nivel, que tiene en cuenta a la hora de evaluar la capacidad global en la lengua meta. La capacidad de la comprensión de la semántico 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 semántico léxica de lengua meta, lo cual se refleja en su patrón de uso de PIN y PIM en el caso de aprendices de español.

7.7 Implicaciones didácticas

La adquisición del aspecto perfectivo e imperfectivo en español es un mecanismo más complicado que percibir y adquirir el semántico lexical (propiedad verbal) y

establecer las asociaciones prototípicas entre los tiempos aspectuales y clases aspectuales lexicales. Según nuestro trabajo, aunque los aprendices del grupo NNC1 han podido distinguir los tres pares de contraste del semántico lexical (dinámico vs. estativo, télico vs. atélico y durativo vs. puntual) y han presentado un patrón coincidente a la predicción de la LAH, este patrón predicho por la LAH tampoco es un patrón de uso de hablantes nativos. La selección y el uso de PIN y PIM, además de estar asociada por las propiedades verbales en el nivel de semántico léxico, también está restringida por los planos discursivos en la narración como información de foco (*foreground*) o fondo (*background*), así como por los factores de pragmático o contexto. Por lo tanto, en la adquisición del aspecto de español como L2, la enseñanza y práctica en clase de la semántica léxica no es suficiente para ofrecer un panorama completo sobre el uso de PIN y PIM para los aprendices. Sugerimos colocar el uso de PIN y PIM en un contexto amplio en vez de en una frase individual con una información sobre el plano discursivo ambigua o ausente. La adquisición del aspecto en español no debe ser un proceso para fortalecer unas ciertas asociaciones prototípicas entre tiempos aspectuales y clases aspectuales verbales, porque tanto el patrón de LAH como el de DPTH proponen inicialmente no para describir el comportamiento lingüístico de aprendices, sino el de hablantes nativos. Proponemos que se priorice comprender la semántica transmitida por los tiempos aspectuales de PIN y PIM y el saber seleccionar una forma apropiada según la necesidad del contexto porque así se favorezca el uso de PIN y PIM como hablantes nativos.

En cuanto a la comprensión cabal de la semántica léxica y las propiedades verbales es necesario para la selección y uso correcto de PIN y PIM en español. En la enseñanza del español a los aprendices chinos, se encuentra con frecuencia el problema de cómo traducir una palabra del español en 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, encontrar una traducción precisa entre estas dos lenguas no es fácil. Por ejemplo, en chino el verbo 玩 (*wan*) puede interpretarse 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 podrán usar una forma no nativa como *salir con alguien*. Lo mismo ocurre con el verbo chino 睡觉 (*shuìjiào*), 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 (*shuìjiào*) en chino, a los aprendices les resulta difícil distinguir las diferencias de las propiedades verbales entre acostarse y dormir. 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 con el español, en vez de con una traducción de chino, en el caso que la competencia de los aprendices sea suficiente para entender las explicaciones. De esta manera, se pueden evitar algunos malentendidos causados por una traducción no precisa y se puede ayudar a los aprendices a que tengan un concepto más claro y más cercano a los nativos sobre el vocabulario.

No obstante, comprender las propiedades verbales como nativos no es suficiente para poder seleccionar y usar el PIN y PIM como los nativos. En español, además de las propiedades verbales, no solo los factores del nivel sintáctico sino también los del nivel discursivo o pragmático guían la selección y uso de PIN y PIM. Por ejemplo:

(7.3) Mi primer día de clase *llegué* (foco) cinco minutos tarde.

(7.4) Mi primer día de clase *llegué* (foco) cuando la profesora *preguntaba* (no foco) los nombres.

(7.5) La profesora me *preguntaba* (no foco) siempre a mí Yo me *puse* (foco) nervioso.

Por eso, creemos que en la enseñanza del español, explicar la función de PIN y PIM en un contexto es importante para que los aprendices puedan adquirir sus funciones discursivas. Por último, hay que tener en cuenta la transferencia de la lengua materna en el patrón de uso de PIN y PIM en español. Por ejemplo, en chino mandarín, normalmente el marcador 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 no pueden ocurrir con los verbos puntuales (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 estas dos asociaciones (PIN-verbos estados 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 de inglés también puede ser transferido al uso de español por los aprendices chinos. Por ejemplos,

Capítulo 7

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 de español mientras no sepan en qué caso se usa el PIM. Los profesores pueden hacer una comparación del sistema de perfectivo e imperfectivo entre el inglés y el español para que los aprendices tengan un panorama de los sistemas aspectuales entre estos dos idiomas.

Capítulo 8

La adquisición del aspecto en español por aprendices chinos³⁹

YULIANG SUN

PAZ GONZÁLEZ GONZÁLEZ**

MARIA DEL CARMEN PARAFITA COUTO **

ELISABETH MAUDER**

MICHAEL W. CHILD***

LOURDES DÍAZ*

MARIONA TAULÉ

Universitat de Barcelona-CLiC

**Universitat Pompeu Fabra-CLiC*

*** Universiteit Leiden (Países Bajos)*

**** Brigham Young University (EE. UU.)*

RESUMEN

Este trabajo se centra en la adquisición del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto del español por aprendices chinos. A partir de investigaciones anteriores, predecimos que las diferencias del sistema aspectual entre el chino mandarín y el español pueden suponer un reto para los aprendices en el uso y comprensión del aspecto en la interlengua. Además, creemos que la adquisición del aspecto no está sincronizada en el nivel morfológico y semántico. A través de una prueba de gramatical y una de comprensión, descubrimos que las diferencias de los sistemas aspectuales entre la L1 y la L2 causan dificultad en los aprendices. Asimismo, nuestros datos apoyan que la adquisición del aspecto en el nivel morfológico ocurre más temprano que la adquisición en el nivel semántico.

Palabras clave: adquisición del aspecto en L2 español, L1 chino mandarín, adquisición morfológica, adquisición semántica.

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

8.1 Introducción

La adquisición del aspecto en la segunda lengua (L2) ha sido uno de los temas más estudiados últimamente. En los estudios hay dos focos principales: el primero se concentra en la influencia de la información lingüística en el nivel léxico, como la Hipótesis de Aspecto Léxico (*Lexical Aspect Hypothesis*, LAH) (Andersen, 1986, 1991 y Andersen y Shirai, 1994) o en el del discursivo, como la Hipótesis de discurso (*Discourse Hypothesis*, DH) (Bardovi-Harlig, 1994, p.43). La LAH postula que la adquisición del aspecto en L2 está determinada por las propiedades verbales en el nivel del léxico. Sin embargo, la DH postula que el contraste informático entre foco y fondo en el contexto-discursivo puede guiar la adquisición del aspecto en L2. Un segundo foco de investigación se concentra en las diferencias del sistema aspectual entre la lengua materna (L1) de los aprendices y la lengua meta (L2). En esta línea, están los estudios de Montrul y Slabakova (2002) (entre el inglés y el español), así como Chin (2008) (entre chino, inglés y español), entre otros.

Los estudios que se centran en el primer foco son abundantes. Entre ellos, están Ramsay (1990), Collins (2002), Salaberry (2002, 2008, 2011) y González (2003, 2013), así como los estudios concretos sobre la adquisición del aspecto en español por los aprendices chinos (Dáz, Bel & Bekiou, 2008 y Sun, Dáz & Taulé 2018a, 2018b, 2019a). De hecho, en este trabajo sobre la adquisición del aspecto en español por los aprendices chinos, abordamos en las diferencias en el sistema aspectual entre el chino mandarín y el español. En español la morfología aspectual de los tiempos que indican pasado, el pretérito indefinido (PIN) y el pretérito imperfecto (PIM), se pueden asociar con todos los tipos de predicados verbales. Sin embargo, en chino mandarín, los marcadores aspectuales que podrán ser equivalentes están limitados en su asociación con los verbos en función de las propiedades de los predicados verbales (Li & Thompson 1981; Dai, 1997; Li & Hendriks, 2000; Klein, Li & Hendriks, 2000 y Chu, 2006, etc.).

Otro factor que debemos tener en cuenta, como postulan Domínguez et al. (2012), los tipos de pruebas (pruebas de gramática, de comprensión o de oral, etc.) pueden influir en los resultados de los estudios de adquisición del aspecto en L2. Montrul y Slabakova (2002), a través de dos pruebas, una morfológica y la otra de semántica, descubrieron que todos los aprendices que habían adquirido el contraste semántico de PIN y PIM también habían adquirido el contraste morfológico. Sin

embargo, no todos los aprendices que habrán adquirido el contraste morfológico habrán podido adquirir el contraste semántico al mismo tiempo. En consecuencia, para analizar la adquisición del aspecto en español por aprendices chinos y para obtener unos datos más fiables, en este trabajo también tenemos en cuenta dos tipos de pruebas: una prueba gramatical de opción múltiple, y una prueba de juicios aceptabilidad de oraciones (réplica de Domínguez et al., 2012),.

Hay varios objetivos en este trabajo: primero, a través de la comparación del sistema aspectual entre el español y el chino mandarín analizar si el sistema aspectual de la L1 juega un papel en la adquisición del aspecto en español por los aprendices chinos. Segundo, a partir de los diferentes tipos de pruebas, analizar si los aprendices de un mismo nivel lingüístico pueden adquirir el aspecto español tanto en el nivel morfológico como en el nivel semántico.

La estructura de este trabajo es la siguiente. En las Secciones 8.2 y 8.3 se describen respectivamente el sistema aspectual del español y el del chino mandarín. En la Sección 8.4 presentamos las hipótesis y la metodología y en la Sección 8.5 presentamos los datos obtenidos a partir de los experimentos. En la Sección 8.6 presentamos la discusión y el análisis de datos y en la Sección 8.7, las conclusiones de este trabajo.

8.2 El aspecto en español

Según Comrie (1976, p. 3), “aspectos son diferentes maneras para observar la estructura temporal interna de una situación.”⁴⁰; Klein (1994, p. 16) postula que “El aspecto se preocupa de varias perspectivas en las que hablantes se puede tomar y expresar con respecto al curso temporal de los eventos, acciones y procesos, etc.”⁴¹. En las lenguas románicas como el español, esta información aspectual está marcada de un lado por morfología verbal (por ejemplo: la morfología del PIN o PIM en los tiempos de pasado) y por otro lado, por las propiedades de los aspectos verbales o sus predicados. Como Smith (1997, p. 5) indicó, las oraciones presentan información aspectual sobre el tipo de situación (o aspecto léxico, aspecto inherente o *aktionsart* según Vendler, 1967; Dowty 1979 y Verkuyl, 1989, 1996), y punto de vista (o aspecto

40 Traducción propia de “aspect are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation”

41 Traducción propia de “Aspect concerns the different perspectives which speakers can take and express with regard to the temporal course of some event, action, process, etc.”

gramatical). Estos dos tipos de información aspectual, aunque coocurren, son informaciones independientes. En las siguientes dos subsecciones presentamos respectivamente qué se entiende por aspecto gramatical (8.2.1) y por aspecto léxico (8.2.2).

8.2.1 El aspecto gramatical de español

En español, tanto (8.1a) como (8.1b) son expresiones gramaticales para describir un evento en el tiempo pasado.

(8.1a) Ayer escribí una carta.

(8.1b) Ayer escribía una carta.

La diferencia entre (8.1a) y (8.1b) es que la morfología verbal “*escribí*” de la oración (8.1a) es PIN, que representa la situación con aspecto perfectivo (Rojo, 1988, 1990). La morfología del verbo (8.1b) “*escribía*” lo presenta con PIM, que presenta la situación con aspecto imperfectivo. ¿Cuál es la diferencia entre ambos y su relación en el sistema temporal (pasado, presente y futuro)? Reichenbach (1947) y Klein (1994) usaron UT⁴² (tiempo de habla), RT⁴³ (tiempo de referencia) y ET⁴⁴ (tiempo de evento) para aclarar esta pregunta (ver también Rojo, 1990). Según ellos, las estructuras internas del tiempo-aspecto de (8.1a) y (8.1b) se pueden representar como en la Figura (8.1a) y (8.1b).

Figura 8.1a: La estructura temporo-aspectual de la oración (8.1a) – PERFECTIVO

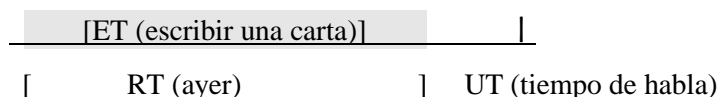
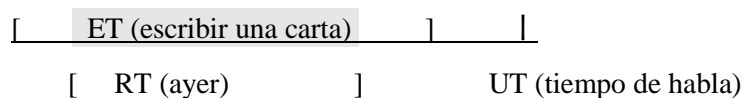


Figura 8.1b: La estructura temporo-aspectual de la oración (8.1b) - IMPERFECTIVO



42 “Utterance Time” en inglés

43 “Reference Time” en inglés

44 “Event Time” en inglés

La información temporal está incluida en las relaciones entre UT y RT. Tanto la (8.1a) como la (8.1b) se refiere al tiempo pasado, el RT siempre debe estar antes del UT (véase *Figura 8.1a* y *Figura 8.1b*). Sin embargo, en la *Figura 8.1a*, la extensión del ET está incluida en la extensión del RT. Esto significa que en el RT ocurrió un evento (escribir una carta) y que la extensión de este evento (el ET) está incluida en el RT (ayer). Desde el punto de vista ofrecido por el RT (marcada en gris en la *Figura 8.1a*), se puede observar el proceso entero del evento *escribir una carta*, incluido su punto final. De hecho, se trata de una perspectiva perfecta y en español se usa la flexión morfológica de PIN para expresar este aspecto perfecto.

En cambio, en la *Figura 8.1b*, la extensión de RT (ayer) no puede incluir la extensión de ET (escribir una carta). Esto significa que, desde el punto de vista ofrecido por el RT, sólo se puede observar una parte del evento (la parte del color gris en *Figura 8.1b*) de *escribir una carta*, pero no se puede observar su proceso entero. De hecho, la oración (8.1b) (*Figura 8.1b*) expresa una perspectiva imperfectiva y en español se usa la flexión morfológica de PIM (pretérito imperfecto) para expresar este aspecto imperfectivo.

Semánticamente, el aspecto imperfectivo en español se puede clasificar más concretamente. García Fernández (1998, p.20) indicó que existen tres interpretaciones del aspecto imperfectivo en español: la progresiva, la continua y la habitual.

“En el progresivo se focaliza un único punto. Es la modalidad de imperfecto. El imperfecto habitual aparece con predicados que expresan situaciones cuya repetición caracteriza a un sujeto. En el continuo lo que se focaliza es un período. Este tipo de aspecto que aparece con los predicados estativos, en condiciones normales, no admiten ni la interpretación progresiva ni la habitual.” (García Fernández, 1998, p. 20) (Véase la Tabla 8.1 para las interpretaciones y sus ejemplos).

Tabla 8.1: Las diferentes interpretaciones del aspecto imperfectivo

Aspecto	Interpretación	Ejemplo
Imperfectivo	Progresivo	A las cinco Juan escribía una carta, pero no la terminó.
	Habitual	Siempre tomaba té para desayunar.
	Continuo	Durante la reunión, me miraba con insistencia.

8.2.2 El aspecto léxico del español

Como propone Smith (1997, p. 5), además de la flexión morfológica del verbo, el léxico también aporta información aspectual. Según Vendler (1967), los predicados se pueden clasificar en cuatro categorías de acuerdo con sus propiedades internas, como la dinamicidad, la telicidad y la duratividad (Ver también De Miguel, 1990). Las categorías aspectuales verbales son: estados, actividades, realizaciones y logros (véase Tabla 8.2). Dowty (1979) y Smith (1997) propusieron una quinta categoría verbal: la de los semelfactivos, que expresa las acciones instantáneas pero repetitivas (por ejemplo: toser). Verkuyl (1989, 1996) propuso que tanto los verbos como sus complementos y sujetos incorporan la información de compleción en el nivel léxico y simplificó la clasificación de Vendler (1967) en estados, procesos y eventos. Entre todas estas investigaciones sobre el aspecto en el nivel léxico, la que reúne más consenso es la clasificación de Vendler (1967), que se ha aplicado en la mayoría de estudios de distintas lenguas. Por lo tanto, en este trabajo, aunque entendemos y conocemos la argumentación crítica a la clasificación vendleriana (véase González, 2003; González, 2011 y González & Verkuyl, 2017), para hacer una comparación del sistema aspectual entre el chino mandarín y el español, también adoptamos la clasificación del aspecto léxico de Vendler (1967). La Tabla 8.2 ilustra las propiedades de cada categoría verbal y sus ejemplos.

Tabla 8.2: Clasificación según el ASPECTO LÉXICO de Vendler (1967) ⁴⁵

Tipos de verbo	Dinamicidad	Telicidad	Duratividad	Ejemplo
Estados	-	-	+	Saber, querer, tener, ser
Actividades	+	-	+	Correr, comer, leer
Realizaciones	+	+	+	Escribir una carta
Logros	+	+	-	Alcanzar, nacer, morir

Según esta Tabla, los estados son verbos no-dinámicos, atéllicos y durativos; las actividades son verbos dinámicos, atéllicos y durativos; las realizaciones son verbos dinámicos, téllicos y durativos y los logros son verbos dinámicos, téllicos y no durativos.

⁴⁵ En Tabla 8.2 y 8.3, el “+” en la celda significa que este tipo de verbo cuenta con esta propiedad. Al contrario, el “-” significa que este tipo de verbo no cuenta con esta propiedad.

- (8.2) Quiso/Quer á ir a aquel pa í para pasar las vacaciones. (estados)
- (8.3) Corr í/Corr á en el campo deportivo. (actividades)
- (8.4) Le í/Le á un libro ayer. (realizaciones)
- (8.5) Alcan é/Alcanzaba el cumbre. (logros)

En espa ñol, las cuatro categor ías del verbo (estados, actividades, realizaciones y logros) se pueden combinar con ambas posibilidades morfológicas del aspecto gramatical en el tiempo pasado, PIN y PIM. Como lo demuestran las oraciones (8.2), (8.3), (8.4) y (8.5), todas las expresiones son aceptables en espa ñol. Es decir, en espa ñol, PIN y PIM puede combinarse con todas clases verbales.

8.3 El aspecto del chino mandar ín

8.3.1 El aspecto léxico del chino mandar ín

Chu (2006, pp. 32-33), basado en Smith (1993) y Vendler (1967), propuso que los verbos en chino mandar ín tambi én tienen sus propias propiedades aspectuales internas. La Tabla 8.3 es una adaptaci ón de la clasificaci ón verbal de chino mandar ín de Chu (2006, p.32)

Tabla 8.3: El aspecto léxico del chino mandar ín (adaptado de Chu 2006, p. 32)

	Tipo verbal	dinamicidad	resultatividad	duratividad
	estados	-	-	+
eventos	actividades	+	-	+
	semelfactivos	+	-	-
	logros	+	+	-
	realizaciones	+	+	+

Seg ún Tabla 8.3, la clasificaci ón del aspecto léxico del chino mandar ín es similar a la clasificaci ón del espa ñol, si bien cuenta con una categor ía que no existe en el espa ñol: semelfactivos. Es decir, los verbos no-din ámicos son estados, pero hay cuatro tipos de verbos din ámicos: actividades, semelfactivos, realizaciones y logros.

8.3.3 El aspecto gramatical del chino mandarín

En cuanto al aspecto gramatical, el chino mandarín es una lengua que carece de morfología temporo-aspectual gramatical, pero que cuenta con un sistema de marcadores aspectuales. Según el estudio de Chu (2006), los principales marcadores aspectuales son: *-le* (marcador de perfectivo), *zai-* (marcador de progresivo), *-zhe* (marcador de durativo) y *-guo* (marcador de experiencia).

El marcador *-le*, como marcador perfectivo, presenta una situación entera, como un evento delimitado en el inicio y el final, sin referirse a su estructura interna (Klein, Li & Hendriks, 2000). Además, el marcador *-le* puede tener diferentes interpretaciones, dependiendo de las propiedades verbales. Por ejemplo, Li y Thompson (1981) y Xiao y McEnery (2004, p. 95) indicaron que se puede interpretar como completo cuando los verbos télicos aparecen con marcador *-le*. Mientras que cuando este marcador aparece con verbos atélicos, se puede interpretar como terminado. Más aún, Smith (1997, pp. 70, 264) indicó que el marcador *-le* sólo se puede asociar con los verbos no-dinámicos, es decir, con actividades, semelfactivos, realizaciones y logros.

El marcador *-guo* es un marcador de experiencia, que presenta un evento que ha sido experimentado en algún tiempo indefinido, normalmente en el tiempo pasado. A su vez, el estado resultante ya no existe en el tiempo de habla (Klein, Li & Hendriks, 2000). La diferencia entre el marcador *-le* y el marcador *-guo* es que el último sólo enfoca lo experiencial (Xiao & McEnery 2004, p. 95). Además, Yang (1995, p. 137) ha postulado que el marcador *-guo* puede combinarse con todas las clases verbales del chino mandarín.

Los marcadores *-zhe* y *zai-* son dos marcadores imperfectivos. El marcador *-zhe* es un marcador que cuenta con la propiedad durativa (Li & Thompson 1981; Dai 1997, p. 80), e indica el estado o condición como resultado de una acción señalada por el verbo (Smith 1997, p. 126). Xiao y McEnery (2004, p.188) postularon que este marcador sólo es compatible con los verbos con características [+durativo] y [-resultado], que corresponden a verbos estados y actividades según la *Tabla 8.3*. Además, según estos autores, la propiedad [\pm delimitado] de los semelfactivos permita este tipo verbal puede cambiar la interpretación según el contexto entre eventos simple y evento múltiple. De hecho, los semelfactivos también se pueden asociar con el marcador *-zhe*. Por otro lado, el marcador *zai-* tiene una interpretación dinámica (Smith, 1991) e indica la propiedad de progresivo (Xiao & McEnery 2004,

p. 205). Por eso, este marcador normalmente puede asociarse con actividades y realizaciones.

En resumen, en español, tanto el aspecto perfectivo del tiempo pasado (PIN) como el imperfectivo (PIM) se pueden asociar con todos los tipos verbales. En cambio, en chino mandarín, los marcadores imperfectivos, el marcador *-zhe* y el marcador *zai-* pueden asociarse tanto con verbos de estado como con verbos de evento (no-dinámicos). Sin embargo, el marcador perfectivo *-le, sǎo* se puede asociar con verbos de evento, pero no puede asociarse con no los estados. Aunque el marcador *-guo* también ofrece una perspectiva perfectiva, éste enfatiza la propiedad experiencial, que es diferente de la función semántica de PIN en el español. Por eso, la diferencia principal del sistema aspectual chino mandarín y el del español recae en los verbos de estado. En español, los estados pueden aparecer con flexión morfológica tanto de PIN como de PIM, mientras que en chino mandarín, los estados sólo pueden asociarse con los marcadores imperfectivos.

8.4 Hipótesis y metodología

8.4.1 Hipótesis

Según las Secciones 8.2 y 8.3, predecimos que las diferencias del sistema aspectual entre el chino mandarín y el español serán un reto para los aprendices chinos en su adquisición del aspecto en español. Si su L1 carece de determinadas asociaciones entre aspecto léxico y aspecto gramatical, en la interlengua de los aprendices se detectará que les resultará más complicado adquirir dichas asociaciones porque no existen su L1, mientras que las asociaciones que sí existen en ambas lenguas, les resultarán más fáciles. Según Montrul y Slabakova (2002), la adquisición del aspecto en L2 no es un proceso sincronizado en los niveles morfológico y semántico. Según ellas, la adquisición de la morfología aspectual ocurre más temprano que la adquisición de la semántica aspectual. A partir de su estudio, en este trabajo, concretamente, postulamos las dos siguientes hipótesis:

H8.1: A los aprendices chinos de español, les resultará más difícil usar la flexión de PIN del español con los verbos de estado, porque esta asociación no existe en su L1 mientras que en el caso de verbos de evento (dinámicos), pueden aplicar tanto PIN como PIM, porque son asociaciones posibles en su L1.

H8.2: Para los aprendices chinos de español, la adquisición del aspecto en el nivel morfológico ocurre más temprano que la adquisición del nivel semántico. Existirían casos en los que los aprendices usen correctamente la morfología aspectual de español, aun cuando no hayan adquirido los contrastes léxico-semánticos entre aspecto perfectivo e imperfectivo.

8.4.2 Los experimentos

Se han usado dos experimentos para obtener los datos del corpus de este trabajo. El primer experimento consiste en una prueba de opción múltiple. En este experimento, les damos a los participantes en cada estímulo una oración en la que falta el verbo objeto de estudio y 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), por ejemplo:

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

A. gustó B. gustaba

El experimento consiste en un total de 40 estímulos, entre los cuales 20 recogen verbos de estado y los otros 20, contemplan eventos. Además, entre los 20 estímulos con verbos de estado y los 20 eventivos, tenemos, respectivamente, 10 estímulos con contexto favorable al aspecto perfectivo, marcado como “contexto PER” en el análisis, y los otros 10, con contexto favorable al aspecto imperfectivo, marcado como “contexto IMP” en el análisis. Por contexto PER e IMP entendemos por lo tanto en torno sintáctico-discursivo. Asimismo, incluimos 20 estímulos como distractores que no presentan flexión de PIN (pretérito indefinido) o PIM (pretérito imperfecto). La distribución de los estímulos, según su flexión, aspecto léxico y contexto, está listada en la Tabla 8.4 a continuación:

Tabla 8.4: Distribución de los estímulos en el experimento 1

Aspecto léxico	Contexto	Flexiones esperadas	No. de estímulos
estados	PER	PIN	10
estados	IMP	PIM	10
eventos	PER	PIN	10
eventos	IMP	PIM	10
distractores	distractores		20
Total			60

La respuesta esperada es que en los estímulos cuyos contextos son favorables al PER, los participantes elijan la forma PIN (opción A); y en el caso de los contextos favorables al IMP, que elijan PIM (opción B). Si los participantes aciertan las opciones correctas, significa que tenemos evidencia de que han adquirido ciertas relaciones entre el aspecto y sus formas morfológicas. Sin embargo, los datos de este experimento no son suficientes para afirmar que han adquirido el contraste semántico entre el perfectivo y el imperfectivo. Si los participantes han adquirido este contraste, entonces, deberán corroborar este conocimiento de forma más explícita en otro tipo de prueba, como los juicios de gramaticalidad. En concreto, deben aceptar las oraciones de morfología adecuada según el contexto y rechazar las de morfología inadecuada. Para verificar esto, hemos incluido en este trabajo un segundo experimento, que replica el de Domínguez et al. (2012) sobre aceptabilidad de oraciones en pasado.

En el experimento 2, cada estímulo aparece con un texto (la parte en cursiva en el ejemplo 2) que ofrece la información contextual-discursiva. Después hay 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 forma de PIN y la otra tiene el verbo en forma de PIM. Para cada oración, tenemos una escala de Likert (de 5 grados: -2 a 2. -2 es no aceptable 2 es aceptable). A los participantes se les pidió que contestaran cuáles son sus intuiciones sobre las oraciones según la información del texto, por ejemplo:

Ejemplo 2: *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 **constru á** hospitales en zonas de conflicto.

-2 -1 0 1 2

La empresa **construy ó** hospitales en zonas de conflicto.

-2 -1 0 1 2

Las 5 opciones de puntuación en la escala por cada estímulo son:

-2: la oración está mal.

-1: la oración no está bien, pero no estoy seguro/a.

0: la oración no está mal, pero no lo digo de esta forma.

1: la oración está más o menos bien.

2: la oración está perfecta.

En este experimento tenemos en total 31 estímulos, cada uno con las posibilidades de flexión (PIN, PIM y distractor) y las opciones de la escala de Likert. Los textos que aparecen en el principio de cada estímulo pueden contener información favorable al contexto PER o IMP. Además los verbos meta que aparecen en las oraciones pueden ser tanto estados como eventos (Véase la Tabla 8.5 para la distribución de los estímulos según el contexto y el aspecto léxico).

Tabla 8.5: la distribución de los estímulos en el experimento 2

Aspecto Léxico	Contexto	No. de estímulos
estados	PER	3
estados	IMP	7
eventos	PER	6
eventos	IMP	15
Total		31

Como se postuló en las hipótesis iniciales, la congruencia en la elección de PIM en contexto IMP y PIN en contexto PER apoyarán la su posición de que los

aprendices han adquirido el contraste semántico-morfológico PER/IMP (perfectivo/imperfectivo). En cambio, si rechazan esas asociaciones (eligiendo -2 y -1), podrá descartarse dicha adquisición.

La respuesta esperada es que en el contexto es favorable a PER, si los participantes han adquirido el contraste semántico entre aspecto perfectivo e imperfectivo, acepten las oraciones con predicado con la forma PIN y rechacen las oraciones con predicado PIM. Por el contrario, en el contexto favorable a IMP, los participantes pueden aceptar las oraciones con predicado flexionado en PIM y rechazar las oraciones con predicado flexionado en PIN.

8.4.3 Los participantes

En el grupo experimental tenemos 54 participantes que son estudiantes de grado de la facultad de español de Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing en China. Los alumnos cursaban el tercer y cuarto año universitario⁴⁶ cuando participaron en los experimentos y tenían un nivel intermedio-avanzado de español según el currículo y las pruebas del centro (B2 según el MCER, 2000). Todos tienen el chino mandarín como lengua materna y no tienen experiencia de estancias lingüísticas en países hispanohablantes. En el grupo de control nativo, tenemos 28 participantes. Todos ellos son de España y tienen el español peninsular como lengua materna o como una de sus lenguas maternas.

Para distribuir el cuestionario a los participantes, usamos un sistema de encuesta por internet (Qualtrics). Recibimos en total 54 respuestas para el grupo experimental y 28 para el grupo control. De ellas, 30 respuestas son válidas para el primer grupo, son 30 participantes que completan la prueba y cuyo promedio de edad es de 20.6 años. Para el grupo de control, tenemos respuestas válidas de 10 participantes cuyo promedio de edad es de 32.6 años. Las respuestas que no tienen todos los ítems contestados se descartaron.

8.5 Análisis de datos

8.5.1 Análisis de datos del experimento 1

Entre las dos opciones A y B (PIN de A y PIM de B), primero se calcula el porcentaje de respuestas de PIN (opción A) según tipo de verbos (estados o

⁴⁶ En China, el estudio de grado de la universidad dura 4 años.

dinámicos) y el contexto (PER o IMP) (véase la Tabla 8.6). Los resultados de la Tabla 8.6 muestran que en los fems que contemplan estados como verbos objeto, usando el contexto es favorable al PER, el 46% de las respuestas en el grupo experimental es PIN (opción A). En cambio, en el grupo de control, este porcentaje es del 71%. Cuando el contexto es favorable al IMP, el 31% de las respuestas del grupo experimental es PIN (opción A). Sin embargo, en el grupo de control este porcentaje sólo es del 14%.

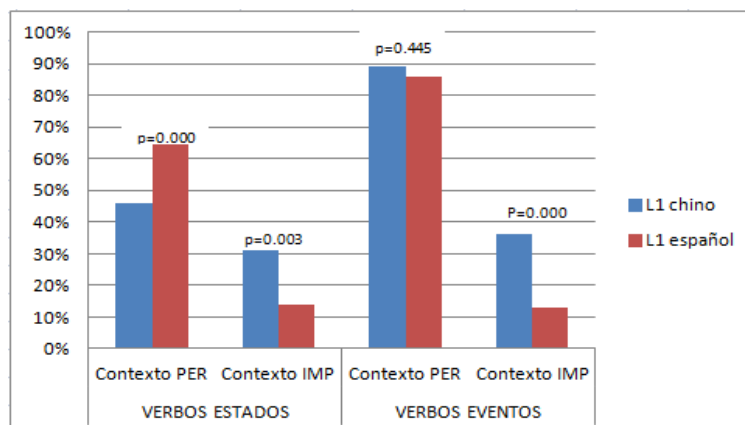
En el caso de eventos como verbos objeto, cuando el contexto es favorable a PER, el 89% de las respuestas del grupo experimental son PIN (opción A). Este porcentaje, en el grupo de control es del 86%. Cuando el contexto es favorable al IMP, el 36% de las respuestas del grupo experimental es PIN (opción A). En cambio en el grupo de control, este porcentaje sólo es del 13% (véase Tabla 8.6).

Tabla 8.6: Porcentaje de la respuesta PIN (opción A)

	VERBOS ESTADOS		VERBOS EVENTOS	
	Contexto PER	Contexto IMP	Contexto PER	Contexto IMP
Grupo de Experimento (L1 chino)	46%	31%	89%	36%
Grupo de Control (L1 español)	71%	14%	86%	13%

Estos resultados muestran que, en el caso en que se ponen a prueba los estados, los aprendices chinos de español tienen un porcentaje de respuestas con PIN más bajo para los fems que tienen el contexto favorable al PER. En cambio, que con los fems de contexto favorable al IMP, donde los aprendices chinos presentan un porcentaje de PIN más alto que los nativos. Según el análisis *Chi-square* de SPSS (véase la Figura 8.2), en el caso tanto de contexto favorable al PIN como al PIM, las diferencias de las respuestas entre el grupo experimental y el grupo de control son significativas ($\chi=12.6$, $df=1$, $p=.000 < .05$ en el contexto PER y $\chi=8.8$, $df=1$, $p=.003 < .05$ en el contexto IMP).

Figura 8.2: Porcentaje de frecuencias de opción A (PIN)



Cuando los eventos son los verbos que se ponen a prueba (véase la Figura 8.2), la diferencia de las respuestas entre los dos grupos no son significativas para los ítems de contexto favorable al PER ($\chi^2=0.6$, $df=1$, $p=.445 > .05$). Pero en el caso de los ítems de contexto favorable al IMP, las diferencias entre los grupos sí son significativas ($\chi^2=16.9$, $df=1$, $p=.000 < .05$).

En resumen, en esta prueba de opción múltiple, sólo en el caso de verbos de evento en contexto favorable al PER, no existe diferencia significativa entre los dos grupos. En los otros casos, el grupo experimental tiene datos más “neutros” (se aproximan al 50 %) en comparación con el grupo de control.

8.5.2 Análisis de los datos del experimento 2

En la segunda prueba, destinada a analizar las tendencias en los juicios de aceptabilidad, los valores promedio se calculan separados en función de los contextos: favorable al PER o IMP y según la morfología verbal (PIN o PIM) en cada ítem.

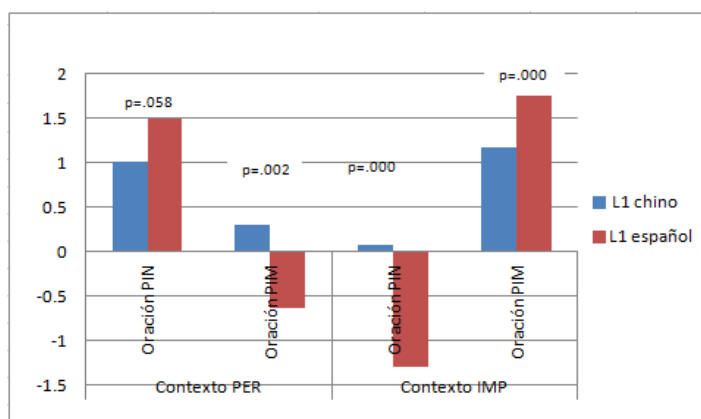
La Tabla 8.7 muestra los valores promedio cuando el objetivo son los verbos de estado. En este caso, si el contexto es favorable a PER, en el grupo experimental los valores promedio de las oraciones de PIN y las oraciones de PIM son de 1.01 y 0.31 respectivamente. Asimismo, estos valores en el grupo de control son de 1.5 para las oraciones con PIN y -0.63 para las oraciones de PIM. El *T-test* independiente de SPSS demuestra que, en el caso de verbos de estado, cuando aparecen en contexto favorable al PER, no existe diferencia significativa en la aceptabilidad para oraciones PIN entre dos grupos ($t(118) = -1.918$, $p=.058 > .05$). En cambio, existe una diferencia

significativa en la aceptabilidad para las oraciones de PIM ($t(118)= 3.114$, $p=.002<.05$) (véase la Figura 8.3).

Tabla 8.7: Valor promedio de la aceptabilidad de ESTADOS (intervalo de -2 a 2)

	Contexto PER		Contexto IMP	
	Oraciones PIN	Oraciones PIM	Oraciones PIN	Oraciones PIM
Grupo de experimento (L1 chino)	1.01	0.31	0.08	1.17
Grupo de control (L1 español)	1.5	-0.63	-1.30	1.77

Figura 8.3: Valor promedio de aceptabilidad de ESTADOS



Asimismo, cuando los estados aparecen en contexto favorable al IMP, los valores promedio de los dos grupos son 0.08 para las oraciones de PIN y 1.17 para las oraciones de PIM en el grupo experimental; El grupo de control, en cambio, tiene -1.30 para oraciones de PIN y 1.77 para oraciones de PIM (véase la Tabla 8.7). El *T-test* independiente de SPSS demuestra que existe diferencia significativa de los valores promedios entre estos dos grupos tanto para las oraciones en PIN como para las oraciones de PIM ($t(278)= 7.793$, $p=.000<.05$ en el caso de oraciones PIN y $t(219.55)= -5.419$, $p=.000<.05$ en el caso de oraciones PIM) (véase la Figura 8.3).

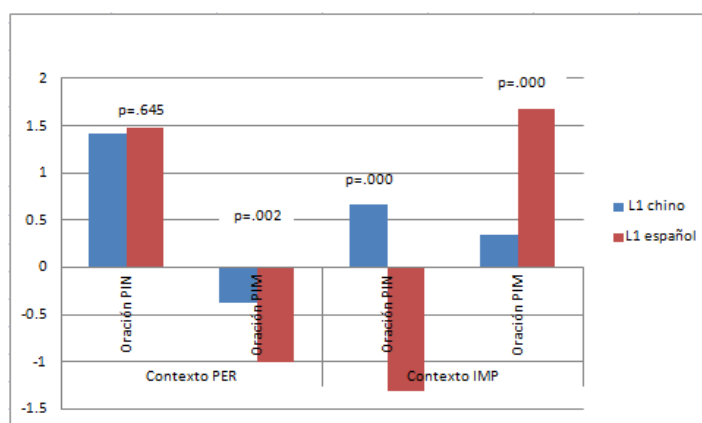
Por último, cuando el objetivo son los eventos, en contexto favorable al PER, los valores promedios del grupo experimental son de 1.41 para las oraciones de PIN y -0.37 para las oraciones de PIM. En el grupo de control, aparece un 1.48 para las oraciones de PIN y -1.00 para las oraciones de PIM. (Véase la Tabla 8.8).

El *T-test* independiente de SPSS demuestra que bajo esta condición, no existe diferencia significativa entre los valores promedio entre los dos grupos para oraciones de PIN ($t(238) = -.461, p = .645 > .05$). Sin embargo, sí existe diferencia significativa para las oraciones de PIM ($t(238) = 3.063, p = .002 < .05$) (Véase Figura 8.4).

Tabla 8.8: Valor promedio de la aceptabilidad de EVENTOS (intervalo de -2 a 2)

	Contexto PER		Contexto IMP	
	Oración PER	Oración IMP	Oración PER	Oración IMP
Grupo de experimento (L1 chino)	1.41	-0.37	0.66	0.34
Grupo de control (L1 español)	1.48	-1.00	-1.31	1.68

Figura 8.4: Valor promedio de la aceptabilidad de EVENTOS



Cuando los verbos de evento aparecen en el contexto favorable al IMP, el grupo experimental tiene un valor promedio de 0.66 para oraciones de PIN y 0.34 para oraciones de PIM. Los valores del grupo de control para oraciones de PIN y PIM son -1.31 y 1.68 respectivamente (véase la Tabla 8.8).

El *T-test* independiente demuestra que existe una diferencia significativa entre los valores de estos dos grupos tanto para oraciones de PIN como para oraciones de PIM ($t(286.559) = 16.747, p = .000 < .05$ para oraciones de PIN y $t(445.755) = -13.898, p = .000 < .05$ para oraciones de PIM) (véase la Figura 8.4).

En resumen, en esta prueba los datos demuestran que los hablantes nativos de español aceptan lógicamente las oraciones de PIN y rechazan las oraciones de PIM si aparecen en contexto favorable al PER, mientras que rechazan las oraciones de PIN y aceptan las de PIM si aparecen en contexto favorable al IMP. Sin embargo, a los aprendices chinos, les resulta inviable rechazar las oraciones con verbos no-

prototípicos con el contexto (oraciones PIM en contexto PER u oraciones PIN en contexto IMP). Los aprendices sólo rechazan las oraciones de PIM de verbos de evento cuando aparecen en contexto favorable al PER, aun cuando todavía se comportan de forma significativamente diferente al grupo de control. Además, en el caso de asociación prototípica entre morfología verbal y contexto (oraciones PIN en contexto PER u oraciones PIM en contexto IMP), los aprendices chinos aceptan estas oraciones prototípicas. Sorprendentemente, sólo para oraciones de PIN, los resultados entre los dos grupos no presentan diferencias significativas, lo que resulta muy interesante.

8.6 Discusión de los resultados

En el experimento 1, en el caso en que tratamos los verbos de estados son verbos de objetivo, si el contexto es favorable al PER, el grupo experimental tiene significativamente menos opciones de PIN que el grupo de control. Aunque la información del contexto sea favorable al PER, los aprendices chinos de español prefieren usar el PIM con los estados. Pero si los estados aparecen en contexto favorable al IMP, el grupo experimental opta más veces por PIN que el grupo de control, aunque en estos casos, el PIM es la respuesta esperada. Lo mismo se puede observar en el experimento 2: cuando se investigan los estados, en contexto favorable al PER, en el grupo experimental el valor promedio de la aceptabilidad es más alto que el valor del grupo de control para las oraciones con PIM. En cambio, si el contexto es favorable al IMP, el grupo experimental presenta un valor promedio de aceptabilidad más alto que el grupo de control para las oraciones en PIN. Es decir, en ambos experimentos, los aprendices chinos de español prefieren PIM encima de los nativos (si el contexto es favorable al PER). Por el contrario, prefieren PIN por encima de los nativos si el contexto es favorable al IMP.

Estos resultados apoyan la Hipótesis 8.1 para contextos favorables al PER. Sin embargo, en el caso del contexto favorable al IMP, los resultados son contrarios a la hipótesis. Nuestros datos revelan que, en vez de preferir la asociación entre PIM y estados, los aprendices chinos son más “neutros” que los nativos en elegir la forma PIN o PIM para estados. Suponemos que como los participantes del nuestro grupo de experimento son del nivel intermedio-avanzado, el proceso de re-análisis en su aprendizaje de la lengua les permite sobrepasar la limitación de considerar PIM como

un aspecto por defecto para los estados. Sin embargo, aunque ellos han adquirido que morfológicamente, tanto el PIN como el PIM pueden combinarse con estados, no han podido adquirir el contraste semántico entre PIN y PIM para estados. Por esta razón su comportamiento es más “neutro” que los nativos. Además, los datos del experimento 2 (Tabla 8.7 y Figura 8.3) también corroboran este hecho: en el caso del contexto favorable al PER, los aprendices chinos no pueden rechazar las oraciones en PIM, e incluso presentan un valor promedio positivo (lo que significa que las aceptan). Este resultado demuestra que, como propone la Hipótesis 8.2, la adquisición de la morfología aspectual es más temprana que la adquisición semántico-aspectual, ya que en nuestros datos, parece que los aprendices chinos han podido adquirir la morfología de PIN y PIM con los estados, pero todavía no han podido adquirir el valor de su contraste semántico.

En los casos en los que se ponen a prueba eventos en el experimento 1, en el contexto favorable al PER, los resultados apoyan la Hipótesis 8.1: el grupo experimental elige la forma PIN como los nativos. Sin embargo, en contexto favorable al IMP, el grupo experimental escoge más PIN que el grupo de control. Los resultados demuestran que los aprendices chinos prefieren PIN para eventos, tanto en contexto favorable PER como el favorable al IMP. Esta preferencia al PIN por eventos también se puede observar en los datos del experimento 2 (Tabla 8.8 y Figura 8.4), que demuestran que en contexto favorable al IMP, los aprendices chinos arrojan un valor promedio positivo para las oraciones con PIN. La Hipótesis 8.1 propone que los aprendices chinos aplicarán tanto el PIN como el PIM a los eventos, pero nuestros datos demuestran que les resulta difícil aceptar la asociación entre PIM y eventos. La causa puede ser que, en chino mandarín, los verbos de logro no pueden asociarse con los marcadores de imperfectividad. Por eso, postulamos que este patrón de la L1 se ha transferido al español generalizándolo para todos los eventos.

Además, en la Tabla 8.8 y Figura 8.4, los aprendices chinos presentan un valor negativo para las oraciones de eventos con PIM cuando aparecen en el contexto favorable al PER. Éste es el único caso en que lo rechazan en el experimento 2. Como la asociación entre PIN y eventos es fuerte para los aprendices y han adquirido el uso de PIN para eventos en el plano morfológico (como se ha demostrado el experimento 1), en el experimento 2 demuestran que también han adquirido este contraste en el plano semántico de PIN y PIM para eventos. Esto apoya a la Hipótesis 8.2 y concuerdan con Montrul y Slabakova (2002).

8.7 Conclusiones

En conclusión, nuestros datos apoyan parcialmente la Hipótesis 8.1. La adquisición del aspecto de los eventos parece más fácil para este tipo de aprendices que la de los estados, puesto que nuestra investigación demuestra que los aprendices han adquirido el contraste semántico de PIN y PIM para los eventos, pero no para los estados. Sin embargo nuestros datos no demuestran la preferencia de la asociación entre PIM y estados por estos aprendices, sino un comportamiento “neutro”. La preferencia por la asociación de PIN y eventos por un lado, y el rechazo de la asociación entre PIM y eventos por otro, no están incluidos en las hipótesis. Sin embargo, es un resultado importante que merecerá más atención en futuras investigaciones.

Sobre la Hipótesis 8.2, es respaldada por los resultados de esta investigación la adquisición del contraste PIN y PIM en el nivel morfológico ocurre más temprano que la adquisición en el nivel semántico. En nuestros datos hay ejemplos en los que se demuestra que los estudiantes han adquirido el contraste morfológico pero no han adquirido el contraste en el nivel de semántico (como en el caso de los estados) y ejemplos en los que se demuestra que han adquirido los contrastes tanto en el nivel morfológico como en el nivel semántico (en el caso de los eventos). Sin embargo, no se encuentran ejemplos al revés, donde los estudiantes han adquirido el contraste en el nivel semántico pero no lo han adquirido en el nivel morfológico. Esto parece indicar una jerarquía en el orden de adquisición para estas propiedades, en los contextos investigados y el par de lenguas en cuestión (español y chino).

Capítulo 9

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)

YULIANG SUN

LOURDES DÍAZ*

MARIONA TAULÉ

MENG XU**

NING YAO**

XIAOJING QIU**

Universitat de Barcelona-CLiC

**Universitat Pompeu Fabra-CLiC*

*** Nanjing University Jinling College (China)*

ABSTRACT

In this work, we replicate the approach of Salaberry (2011). Based on an a written 40-item discourse-based forced-choice task, we analyze the influence of lexical aspectual class and grounding information in discourse on the use of perfective and imperfective verbal morphology of Spanish by Chinese learners. Our results show that the preference to use prototypical associations predicted by the LAH and the DH coincide with Salaberry's (2011) results. However, we found that our L1 Mandarin Chinese learners show a particular developmental pattern compared with the L1 English learners in Salaberry (2011).

Keywords: lexical aspectual class, grounding information in discourse, L2 acquisition of Spanish aspect, L1 Mandarin Chinese, developmental pattern.

9.1 Introduction

Recent studies of the second language (L2) acquisition of Spanish past tense aspect focus on linguistic functions at different levels, such as the lexical-semantic level and the pragmatic-discourse level. The Lexical Aspect Hypothesis (LAH) (Andersen, 1991; Andersen & Shirai, 1996) is the most researched topic at the lexical-semantic level, and the Discourse Hypothesis (DH) (Bardovi-Harlig, 1994) is the most studied at the pragmatic-discourse level. The LAH predicts that the semantic properties of a predicate affect the selection of the perfective or the imperfective aspect morphology; whereas, according to DH (Bardovi-Harlig, 1994, p. 43), the foreground and background information in the discourse narratives guide learners in the use of the perfective and imperfective aspect.

Research about these topics in L2 Spanish has not reached a consensus so far, especially research on the LAH. Ramsay (1990), Andersen (1991) and Sánchez-Quintana (2005) support the LAH. In contrast, Martínez-Baztán (1994), Salaberry (1999, 2002, 2008) and Quesada (2006) postulate that L2 lower-level learners tend to take the Spanish perfective grammatical aspect as a default marker for past tense. The reason why these studies have drawn different conclusions could be mainly explained due to: 1) the different aspectual patterns of subjects' first language (L1) in the experiment, which may be transferred by the learners to their L2 aspect usage pattern (McManus, 2015; González & Quintana Hernández, 2018) or 2) due to the differences in the type of tasks used in the research carried out (open task, semi-guided writing and cloze tests) (Sun, Díaz and Taulé, 2019b in press). Research on the DH can be found in Kumpf (1984), Bardovi-Harlig (1994, 1995) and Comajoan (2005). These studies posit that a completion action or telic event tends to appear in the foreground, and a habitual/continuous or atelic event tends to appear in the background.

There are also studies on the L2 acquisition of Spanish past tense aspect that consider the interaction effect of the LAH and DH. For instance, Lafford (1996) claims that “[the effect of] grounding overrides telicity”, whereas, López-Ortega (2000) shows an opposite result, that is, the lexical aspect may override discourse principles. Salaberry (2011) postulates that grounding information plays an important role in distinguishing between the language production of native and non-native subjects.

In this work we focus on the L2 acquisition of Spanish past tense aspect by Mandarin Chinese learners. Concretely, we replicate Salaberry's (2011) work, in which he analyzes the interaction effect of lexical aspect and discourse grounding on the use of L2 Spanish *pretérito indefinido* (PIN) and *pretérito imperfecto* (PIM) by English learners. Based on the analysis of responses to a written 40-item discourse-based forced-choice task, the author states that “as learners gain more experience with the target language, the effect of both lexical aspect and grounding on past tense marking increases” (Salaberry, 2011, p. 184), contrary to the predictions of the LAH. In our research, we aim to test Salaberry's findings with our L1 Mandarin Chinese learners of Spanish across levels. We chose to replicate his multiple choice test based on a *vignette* by the well-known cartoonist Quino (Lavado, 1986), since this task allows us to test both the LAH and DH in an integrated way that can be applied across different proficiency levels. Moreover, such a replication allows us to validate whether the findings in the patterns of acquisition for English-Spanish hold for Mandarin Chinese-Spanish. In addition, we found that the methodology is easy to carry out as a meaningful classroom activity without being disruptive, which facilitates data collection.

The present paper is organized as follows: Section 9.2 briefly describes the aspectual systems of Spanish, English and Mandarin Chinese. Section 9.3 is a summary of the previous work about the L2 aspect acquisition from different perspectives. Section 9.4 presents the hypotheses of this study. Section 9.5 describes the methodology. Section 9.6 describes and analyzes the data obtained and Section 9.7 presents a discussion of the results obtained and carries out a comparison with Salaberry's (2011) results. Finally, Section 9.8 summarizes the conclusions.

9.2 Aspect in English, Spanish and Mandarin Chinese

Tense and aspect are two different concepts, the former indicates where an event (dynamic or non-dynamic) can be placed in the temporal line (in the past, present or future), while Aspect indicates the internal structure of an event. Comrie (1976, p. 3) pointed out that “aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation”. Klein (1994, p. 16) also postulated that “Aspect concerns the different perspectives which speakers can take and express with regard to the temporal course of some event, action, process, etc.” Information relating to these

different perspectives can be conveyed at the lexical-semantic level (lexical aspect) and at the morphological level (grammatical aspect) (see Yap et al. 2009, pp. 587-588 and Smith 1997, p. 5).

9.2.1 Lexical aspect

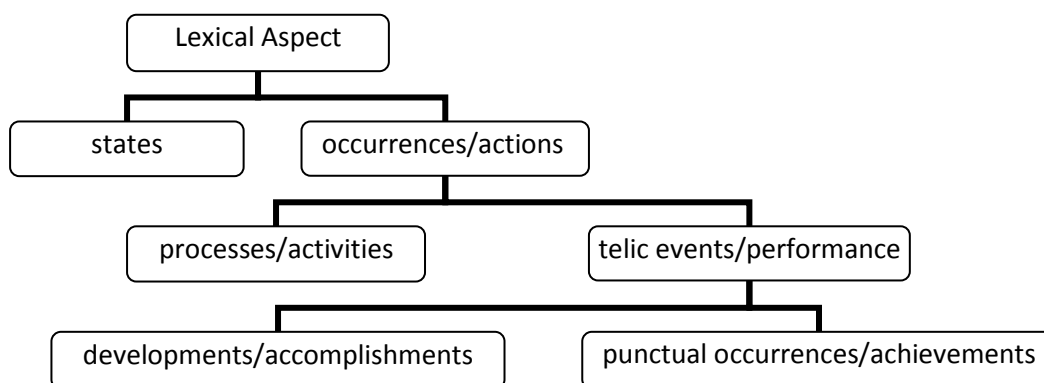
Classical lexical aspect classification is based on the features of the verb and its predicate, such as the dynamicity, telicity and durativity. The most cited lexical aspect classification is Vendler's (1967). According to Vendler there are four types of predicates depending on their lexical properties: states, activities, accomplishments and achievements (see Table 9.1). Comrie (1976, pp. 41-51) postulated three pairs of lexical features, state/dynamic, telic/atelic and punctual/durative, which can map Vendler's (1967) lexical aspect classification (see column 2 in Table 9.1). According to Comrie (1976, p. 49), the situation of a state predicate will continue "unless something happens to change the state". In contrast, the situation of a dynamic predicate will continue unless there is "a new input of energy". The difference between telics and atelics is that telics refer to a situation which has a natural endpoint. However, atelics do not have this natural endpoint. Finally, durativity refers to a situation which "lasts for a certain period of time", whereas punctuality refers to a situation which "does not last in time" and "takes place momentarily". This classification was first proposed for English, and has been applied to other languages, including Spanish and Mandarin Chinese. For instance, De Miguel (1999) analyzed the lexical aspect in Spanish and indicated that the three lexical properties to classify the Spanish verbs are [+/-stative], [+/-durative] and [+/-telicity], which is consistent with Vendler's (1967) proposal. In the case of Mandarin Chinese, Chu (2006) based on Smith (1997), proposed that there are five categories for Chinese verbs; that is, states, activities, semelfactives (instantaneous and iterative), accomplishments and achievements.

Table 9.1: The properties of Vendler’s (1967) aspectual class classification

Aspectual Class	Features			Examples
States	state	atelic	durative	<i>be, think, like</i>
Activities	dynamic			punctual
Accomplishments		telic	<i>draw a picture, build a house</i>	
Achievements			<i>arrive, win, open</i>	

Mourelatos (1981) reorganized Vendler’s (1967) lexical aspect classification (see Figure 9.1). According to this figure, Mourelatos (1981) distinguishes states and actions and within actions, distinguishes atelic (activities) and telic (accomplishments and achievements) events. This model seems to provide a solid framework in the line of Salaberry’s (2011) proposal of three categories (states, activities and telic events). Therefore, in the present work, following Salaberry’s (2011) study for L1 English-L2 Spanish, we replicate his work for L1 Chinese-L2 Spanish applying the same three categories: states, activities and telic events (in which accomplishments and achievements are merged).

Figure 9.1: Hierarchy of lexical aspect classification of Mourelatos (1981)



9.2.2 Grammatical aspect

“The grammatical aspect refers to grammaticalized linguistic devices (inflections and/or auxiliaries) that allow the speaker to impose a bounded or unbounded perspective on a situation or event.” (Sun, Díaz & Taulé, 2019a, p. 83) Regarding the grammatical aspect, in the case of Spanish, the *pretérito indefinido* (perfective, PIN) and the *pretérito imperfecto* (imperfective, PIM) are the past tense aspects that carry

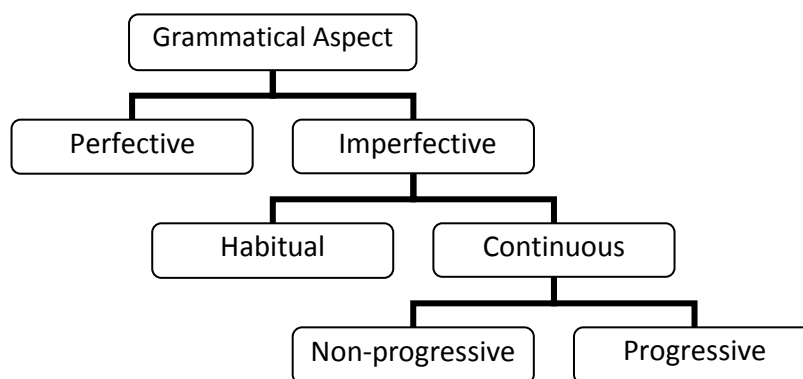
this information. Moreover, in Spanish there is an imperfective periphrasis form *estar+gerund*, which conveys the actualization of a verbal process and emphasizes the progressive nature of the action. See the following examples (9.1-9.4)

(9.1) Ayer Juan jugó al baloncesto una hora.
 Yesterday Juan played(PIN) the basketball for an hour
 Yesterday Juan played basketball for an hour.

(9.2) Antes Juan jugaba al baloncesto.
 In the past Juan played(PIM) the basketball
 In the past, Juan used to play basketball.

In (9.1), the PIN inflexion (*jugó*) conveys an event that has an end point and the event is terminated at the last moment of the time scope (one hour + yesterday) of this sentence. In contrast, in (9.2) the PIM inflexion (*jugaba*) conveys an event that does not have an explicit end point. And, according to the context, it has an habitual reading. Based on Comrie (1976), there are different readings for the imperfective aspect in English, as shown in the Figure 9.2. The same hierarchy was applied to Spanish by Fernández (1998). According to this author, apart from the habitual reading, other subcategories of readings for imperfective aspect in Spanish are: non-progressive continuous (9.3) and progressive (9.4). Therefore, all three subcategory-readings of the imperfective aspect can be conveyed by Spanish PIM inflexion.

Figure 9.2: Hierarchy of interpretations of imperfective aspect (cited from Comrie 1976, p. 35)



(9.3) Durante la reunión, me miraba constantemente.
 During the meeting me looked(PIM) constantly
 During the meeting, he/she looked at me constantly.

(9.4) Juan jugaba al baloncesto cuando su madre llegó a casa
 Juan played(PIM) the basketball when his mother arrived at home
 Juan was playing basketball when his mother arrived at home.

The situation is different in the case of Mandarin Chinese. Instead of the morphological inflexion, the expression of grammatical aspect in this language employs a rich aspectual repertoire of markers, such as *-le*, *-guo*, *zai-* and *-zhe*, as well as a null form, the *zero marker* (see Smith, 1997, p. 278; Xiao & McEnery, 2004, p. 236). Among these markers, *-le* and *-guo* are considered to be perfective markers and *-zhe*, *zai-* and the zero-marker are considered to be imperfective marker.

The marker *-le* presents a situation in its entirety as a bounded event (Klein, Li & Hendriks, 2000) and traditionally it is considered that the marker *-le* cannot co-occur with state verbs (Smith 1997, p. 70, 264). However, Xiao and McEnery (2004, p. 108, 113) argued that although there is a strong tendency for *-le* to co-occur with telic situations, it can also to co-occur with atelic states. In the latter case, the marker *-le* involves “an inceptive point at which a new state starts holding”, which means that “*-le* demonstrates ingressive dynamic with [-bounded] states and may change situation type from unbounded states to derived activities at the clause level (Comrie 1976, pp. 19-20).” Therefore, the marker *-le* only co-occurs with dynamic or derived dynamic verbs, as shown in (9.5). However, it cannot co-occur with states, as shown in (9.6). In the latter case, the zero marker is used in the past tense in Mandarin Chinese (9.7).

(9.5) Ta hua-le yi fu hua.
 He/She draw-le one classifier picture
 He/She drew a picture.

(9.6) *Ta xihuan-le zhe fu hua.
 He/She like-le this classifier picture
 He/She liked this pictue.

- (9.7) Yiqian ta xihuan zhe fu hua.
In the past he/she like this *classifier* picture.
In the past, he/she liked this picture.

The marker *-guo* is an experiential marker. Although it provides a perspective from the exterior, like the marker *-le*, it focuses on the result of an experienced event in the past. At the time of speaking, this result no longer exists (see Klein, Li & Hendriks, 2000; Xiao & McEnery, 2004, p. 138). Consequently, it is different from the perfective aspect of past tense in English (simple past) and in Spanish (PIN).

The markers *-zhe* and *zai-* denote an imperfective perspective. Traditionally, the former is considered to be a durative marker and the latter a progressive marker. The durative marker *-zhe* indicates a state or condition that results from the action indicated by the verb (Smith, 1997, p. 126). In addition, this aspect marker basically only co-occurs with states, activities and semelfactives (Xiao & McEnery 2004, pp. 188, 192) (see Example 9.8). The marker *zai-* is a progressive marker and has a dynamic meaning (Smith, 1991; Xiao & McEnery, 2004, p. 205) (see example 9.9). Therefore, this marker cannot co-occur with states. In addition, it is not compatible with achievements due to its durative property.

- (9.8) zhi shang xie-zhe si ge zi.
Paper in write-*zhe* four *classifier* word
There are four words written in the paper.

- (9.9) ta zai-xie zi
he/she *zai*-write word
He/She is writing words.

Furthermore, there are non-overt aspect markers in Mandarin Chinese, such as the zero-marker, which means that there are sentences that are not marked aspectually. In some studies, the zero-marker is considered to express a neutral viewpoint that is “neither perfective nor imperfective” (Smith, 1997, p. 278). However, Xiao and McEnery (2004, pp. 236-240) postulated that the *zero-marker* in Mandarin Chinese is neutral between perfective and imperfective when it is taken into account in isolation, but its aspectual information can be conveyed explicitly in the

discourse. They argued that, in Mandarin Chinese, state verbs “do not have to be marked aspectually”, whereas dynamic verbs with the zero-marker have two readings: irrealis imperfectives (future, habitual or conditional) or perfective without aspect marking. According to Xiao and McEnery (2004), the interpretation of the zero-marker in Mandarin Chinese is “either perfective or imperfective, depending on the context” unlike the interpretation “neither perfective nor imperfective” of Smith (1997, p. 278). Therefore, syntactically the zero-marker in Mandarin Chinese is a neutral marker, but semantically the perfective and imperfective information can be conveyed by the discourse.

9.2.3 A Cross-linguistic comparison of aspectual systems

In research tracking L2 acquisition of Spanish past tense aspect by L1 English speakers, differences in the aspectual systems of these two languages have been widely analyzed (see Montrul and Slabakova, 2002; Salaberry, 2011, Dom ínguez et al., 2017 and Gonz ález & Quintana Hern ández, 2018). These works postulate that if the English simple past (the *-ed* form) co-occur with state verbs, the translation in Spanish can be either with PIN or with PIM, as in (9.10a) and (9.10b). According to Dom ínguez et al. (2017), the English simple past can convey both the perfective and continuous interpretation of the imperfective in Spanish.

(9.10) She was ill.

- (a) Ella estuvo enferma.
- (b) Ella estaba enferma.

The relationship between the aspectual system of Mandarin Chinese and Spanish is more complex. The marker *-le* conveys the perfective interpretation, but it only co-occurs with dynamic verbs. In the case of state verbs, the most used form is *zero-marker*. As mentioned in Section 9.2.2, state verbs in Mandarin Chinese do not need to be marked aspectually because of the internal property of this type of verbs. That is to say, in Mandarin Chinese, the internal [-bounded] properties of state verbs mean that this type of verbs cannot co-occur with aspect markers, since it would be redundant for them to co-occur with imperfective markers and it is contradictory for them to co-occur with perfective aspect makers. Therefore, states in Mandarin Chinese convey inherently the imperfective property and appear in *zero-marker* form.

Moreover, the *zero-marker* also appears in the habitual interpretation (a subcategory like irrealis mentioned in Section 9.2.2) in Mandarin Chinese, while the other two imperfective aspect markers, *-zhe* and *zai-*, correspond to the continuous reading and progressive reading respectively in Spanish and cannot co-occur with achievements (a subcategory of telic events).

In Table 9.2, the aspectual systems and their interpretations in Mandarin Chinese, Spanish and English are listed:

Table 9.2: Aspectual systems and interpretations in Mandarin Chinese, Spanish and English

Mandarin Chinese		Spanish	English
state verbs	dynamic verbs		
zero-marker	-le	PIN	-ed (simple past)
	-zhe (durative)	PIM (continuous)	
	zai- (progressive)	PIM (progressive)	-ing (progressive)
	zero-marker (habituality)	PIM (habituality)	used to (habituality)

As we can see in Table 9.2, compared to Spanish, in Mandarin Chinese, the neutral *zero-marker* is used for states and syntactically the perfective or imperfective information is ambiguous. In this case, aspect information is conveyed by the discourse information. Moreover, imperfective is less used for telic events in Mandarin Chinese, because imperfective markers cannot co-occur with the achievements (a subcategory of telic events). At the same time, in English, perfective is more extensive used than in Spanish, because it can be applied to both perfective and imperfective context in English.

9.3 Related work

Recent research on L2 aspect acquisition focuses mainly on three different perspectives: lexical, discourse and interlinguistics. The Lexical Aspect Hypothesis (LAH) (Andersen 1991; Andersen and Shirai 1996) is related to the first perspective; the Discourse Hypothesis (DH) (Bardovi-Harlig 1994) is related to the second and the L1 transfer hypothesis to the third.

9.3.1 LAH: a perspective at the lexical level

The LAH postulates that the pattern of aspectual morphology used in the interlanguage of L2 learners depends on the lexical properties of verbs. For example, learners tend to combine the imperfective aspect with state verbs, because of their non-dynamic, atelic and durative properties, expanding later to activity, accomplishment and achievement verbs with the development of proficiency in the target language. In contrast, they tend to combine the perfective aspect with achievement verbs, because of their dynamic, telic and non-durative properties, expanding later to accomplishment, activity and state verbs with the development of proficiency in the target language (see Andersen, 1991; Andersen & Shirai, 1994, 1996).

Research based on this hypothesis has not reached a consensus: some works support the prediction of the LAH (Ramsay, 1990; Bardovi-Harlig & Reynolds, 1995; Sánchez-Quintana, 2005), whereas others refute this prediction (Martínez-Baztán, 1994; Salaberry, 1999, 2002, 2008; Quesada, 2006), claiming that the perfective aspect is used as a default morphological inflection for all verbs in the interlanguage of L2 learners with a lower proficiency level. In addition, Salaberry (2011) postulates that for L2 Spanish learners, the correlation between the lexical and grammatical aspect will increase, rather than decrease, with the development the L2 learner's target language proficiency.

9.3.2 DH: a perspective at the discursive level

Regarding the discursive function, according to Hopper (1979b), the information in the discourse can be classified into foreground information and background information. The former relates to events belonging to the skeletal structure and the latter provides support material that elaborates on or evaluates the event in the foreground. A similar point of view can be found in Talmy (1978), Hopper and Thompson (1980), Reinhart (1984), Fleischman (1985) and Bardovi-Harlig (1995). According to these works, which deal with different languages, foreground information, as the main line in the narrative, contains information such as narrativity, punctuality and use aspectually perfective verbs, whereas background information provides information such as description, motivation and evaluation as supportive material and use aspectually imperfective verbs, such as state or durative verbs.

Therefore, according to these authors discursive information guides the selection of aspect morphology for L2 learners. As Bardovi-Harlig (1994, p. 43) pointed out “learners use emerging verbal morphology to distinguish foreground from background in narratives”. That is to say, L2 learners tend to select the perfective form for predicates which appear in the foreground and tend to select the imperfective form for those which appear in the background. Some empirical studies on L2 Spanish argue that these prototypical associations of PIN with foreground and PIM with background tend to be stronger with the development of learners’ proficiency (Sánchez-Quintana, 2005; Domínguez et al., 2012). In addition, there is also research that focuses on the primacy of the lexical aspect and grounding information in discourse in the acquisition of L2 aspect. Both Bardovi-Harlig (1994) and Lafford (1996) claim that the influence of discourse information overrides lexical properties in the Spanish L2 acquisition. However, Salaberry (2011) postulated that different situations should be taken into account when discussing this problem: if the combination between lexical aspect and discourse information is prototypical, then, lexical properties have a stronger influence. In contrast, if the combination between lexical aspect and discourse information is non-prototypical, discourse information should be taken into consideration.

9.3.3 The L1 Transfer hypothesis

Learners’ L1 pattern of aspect is reported to play an important role in L2 acquisition of aspect. As the Full Transfer/Full Access (FT/FA) Hypothesis (Schwartz & Sprouse, 1996) claims, “the initial state of L2 acquisition is the final state of L1 acquisition (Full Transfer) and that failure to assign a representation to input data will force subsequent restructurings, drawing from options of UG (Full Access)”. Therefore, according to this hypothesis, distinct usage patterns may be observed in the process of L2 aspect acquisition. Empirical research, in its turn (see Table 9.3), reveals that this interlanguage usage pattern depends, to some extent, on learners’ L1.

Based on the results of these works, it can be summarized that dynamicity is the main verbal property for L1 English learners for selecting PIN or PIM in their interlanguage of L2 learners. For L1 French and L1 Japanese learners, PIM and PIN are considered to be the default aspect markers respectively. For L1 Dutch learners, terminative and durative properties are the relevant information for their L2 aspect acquisition. For L1 Mandarin Chinese learners, the pattern is not clear: for Chin

(2008) who analyzed only three categories (states, accomplishments and achievements), all three are problematic; for Dáz, Bel and Bekiou (2008), who analyzed data from a broader group of Asian speakers, the lack of a telic and atelic distinction in Spanish morphology causes difficulties in their acquisition of L2 target aspect.

Table 9.3: Research on Spanish L2 acquisition of aspect.

References	Subjects' L1 languages	Conclusions
Salaberry (1999)	L1 English	PIN in Spanish is an aspect default marker for learners of lower competence.
Sánchez-Quintana (2005)	L1 Japanese L1 French	The default aspect maker is different in these two groups: L1 Japanese use PIN and L1 French use PIM.
Chin (2008)	L1 Chinese L1 English	L1 English learners are more sensitive to the contrast between PIN/PIM in accomplishments and achievements than L1 Chinese learners. Neither group is sensitive to the contrast between PIN/PIM in states in Spanish.
Dáz, Bel & Bekiou (2008)	L1 Romance L1 Germanic L1 Slavic L1 Asian L1 Greek	In Romance and Greek languages, the [\pm perfective] opposition is marked, which helps students in their acquisition of Spanish aspect. In Slavic and Asian languages, the [\pm elicity] opposition is marked, which does not correspond to Spanish. This difference is responsible for their difficulties in L2 acquisition.
Mao (2009)	L1 Chinese	Supports the prototypical associations predicted by the LAH.
Salaberry (2011)	L1 English	The influence of lexical aspect and grounding information in the selection of PIN/PIM increases with the development of learners' language proficiency.
Domínguez, Tracy-Ventura, Arche, Mitchell & Myles (2012)	L1 English	Learners show a preference for the associations of PIN with dynamic verbs and PIM with non-dynamic verbs.
González & Quintana Hernández (2018)	L1 English L1 Dutch	The contrast between dynamic and non-dynamic verbs guides the use of PIN/PIM for L1 English learners. However, for L1 Dutch learners, the contrast between terminative and durative verbs guides their use of PIN/PIM in Spanish.

Our literature review highlights the scarce number of specific studies on L1 Chinese transfer and a lack of clear pattern of L1 transference emerging from them. Also noteworthy is the lack of works that link these patterns of aspect acquisition with grounding information in discourse (DH). For these reasons, we propose replicating the approach used in Salaberry (2011) to fill in these gaps and to uncover the L2 usage pattern of aspect in Spanish by Chinese learners.

9.3.4 Spanish students of L1 Mandarin Chinese vs. L1 English: a replication of Salaberry (2011)

Our work carries out a replication of the research of Salaberry (2011). Salaberry (2011) focuses on the interaction effect of both the LAH and the DH on L1 English learners of L2 Spanish in the selection of *pretérito indefinido* (PIN) and *pretérito imperfecto* (PIM) morphology. The participants in his research are Spanish learners of L1 English in the USA at four different proficiency levels (2nd, 3rd, 4th and 5th semester at university) and a control group (monolingual native speakers of Spanish from Mexico and Uruguay). The elicitation instrument used is a written 40-item discourse-based forced-choice task, adapted from a vignette by the cartoonist Quino (Lavado, 1986) (See section 9.5 for more details of this test).

The conclusion of his research is that both lexical aspect and grounding information in discourse affect the choice of PIN and PIM. It also reveals that this conditioning increases, rather than decreases, with the development of learners' language skills. This tendency is contrary to the LAH, which states that the lexical effect is more obvious in the initial stage of L2 learners' interlanguage. Salaberry (2011) points out that the reason for this contradiction could be attributed to the language input (without monitoring) which guides L2 learners to produce prototypical combinations like native speakers (also see Andersen 2002, p.92; Shirai, 2004, p.103; Tracy, 2007). In addition, Salaberry also claims that grounding information in discourse is the factor determining the differences found in patterns used by native and non-native speakers. It also shows that grounding information is more challenging for non-native speakers than lexical properties.

9.4. Hypotheses

Based on the prediction of the LAH and the DH and previous research, especially the work of Salaberry (2011), we present the following hypotheses:

H9.1: Based on the LAH and the DH, our data should show prototypical associations irrespective of L1: the prototypical association between lexical aspect and grammatical aspect is state verbs are associated with imperfective and telic verbs with perfective; and the prototypical association between grounding information in discourse and grammatical aspect is background information to be associated with the imperfective and foreground information with the perfective.

H9.2: Based on previous research on L1 English L2 Spanish, especially Salaberry (2011), our data should show a contradiction to the developmental pattern predicted by the LAH and the DH, that is, we expect to observe that with the development of learners' proficiency, the effect of the lexical aspect and grounding information in discourse in their use of PIN and PIM morphology of Spanish will increase and the combination of the prototypical associations stated in the H9.1 will be stronger.

H9.3: Regarding the interaction effect between the lexical aspect and grounding information in discourse, as Salaberry (2011) posits, grounding information in discourse can differentiate most clearly the options taken in the use of PIN and PIM by native speaker from the options taken by non-native speakers. Native speakers select the use of PIN and PIM according to discursive mechanisms (background and foreground). In contrast, non-native speakers will base their choice on lexical aspect when selecting PIN and PIM, but only in the case of prototypical associations. In the present research we expect to find this same pattern for L1 Mandarin Chinese speakers of Spanish.

H9.4: Considering the typological differences between Chinese, English and Spanish, we expect to find differences in our Spanish-Chinese data to Salaberry's Spanish-English, especially in the case of states, in which the differences between Spanish and Mandarin Chinese are more substantial, since L1 transfer favors the association of state verbs with PIM. In the case of telic events, since in Mandarin Chinese achievement verbs cannot occur with PIM, the L1 transfer favors the association of PIN with telic verbs in the Spanish interlanguage patterns of Chinese learners.

9.5 Methodology and Participants

The elicitation task used in this work follows Salaberry (2011). It consists of a modified version of a vignette by cartoonist Quino (Lavado, 1986), accompanied by a fill-in-the-blanks exercise with a multiple-choice task. The only difference with Salaberry's fill-in-the-blanks text is that we replaced Latin America Spanish vocabulary with Peninsular Spanish vocabulary in order to make the exercise clearer for our study groups. For instance, we used "*mecedora*" and "*coche*" instead of Salaberry's "*hamaca*" and "*carro*", and "*mecer*" instead of "*hamacar*" (see Appendix 2e/Anexo 2e).

The text consists of a narrative sequence including forty blanks corresponding to forty verbs with two options (PIN and PIM), offered immediately after in brackets (for example: *meci ó-mec ú*) for carrying out the discourse completion task. Before carrying out the test, subjects received three materials: the narrative text with the two options in brackets; the vignette and a list of new vocabulary (agreed on their teachers). They were asked to fill in the blanks in the narrative text by selecting only one of the options in the brackets according to the images in the vignette. The list of new vocabulary consisted of the presentation of a plain Spanish word mapped with an image depicting the object/action in the vignette to ensure that all Chinese learners could understand the whole text.

Following Salaberry (2011), the 40 items in the narrative task are 14 states, 11 activities and 15 telic events. This test includes items of both prototypical associations (states/activities in the background and telic events in the foreground) and non-prototypical associations (states/activities in the foreground and telic events in the

background) (See Table 9.4 for an account of the correspondence between lexical aspect classes and grounding information in the task).

Table 9.4: occurrence of items by lexical aspect and grounding information in the task

Lexical Aspect	Foreground	Background	Total
States	10	4	14
Activities	9	2	11
Telic events	5	10	15
Total	24	16	40

The experimental groups consisted of 75 Chinese learners of Spanish from Nanjing University Jinling College in China. They were enrolled in 3rd, 5th and 7th semesters of a Spanish philology course. They were divided into three groups: non-native speakers B1 (NNB1); non-native speakers B2 (NNB2) and non-native speakers C1 (NNC1) according to the exams taken at the end of each semester in college, which are based on CEFR (2000). Table 9.5 shows the distribution of the participants according to their proficiency in Spanish. In addition, there was a native speaker group (marked as NS group) made up of 25 students from Pompeu Fabra University in Barcelona whose Spanish is Peninsular Spanish.

Table 9.5: The distribution of the subjects

Group	No. of subjects
NNB1(3 rd)	24
NNB2(5 th)	24
NNC1(7 th)	27
NS(Control Group)	25
TOTAL	100

9.6 Data analysis

The elicitation instrument was designed to obtain 4,000 tokens from the 100 subjects described in the previous section, that is 40 items per subject. However, 25

items were omitted by subjects during the test: 5 in NNB1 (0.5%), 7 in NNB2 (0.7%), 7 in NNC1 (0.6%) and 6 in NS (0.6%). Therefore, the total number collected was 3975 tokens.

In order to evaluate the contrast between the usage patterns of PIN and PIM forms in students' production, we took into account three factors taken as independent variables in our analysis: proficiency level (NNB1, NNB2, NNC1 and NS), grounding information in discourse (background and foreground) and aspectual classes (states, activities and telic events). The dependent variable, which is the subjects' answers, was marked with 0 when PIN was selected and with 1 when PIM was selected. Salaberry (2011) conducted three analyses of the interactive effect of aspectual classes and grounding information in discourse on the selection of PIN/PIM, the effect of grounding information across lexical aspect classes and the occurrence of categorical answers in each group. Therefore, we conducted the same analyses and present the results in this section.

9.6.1 The effect of aspectual classes and grounding information in discourse on the selection of PIN/PIM

Table 9.6 presents the mean values of the analyzed items for each proficiency group according to grounding information and aspectual classes. In Column 1 we indicate the item number; in Column 2 the grounding information of the item; in Column 3 the aspectual class of the item and in Columns 4 to 6 we present the mean values of subjects' answers corresponding to each proficiency level.

Table 9.6: Mean values of items for each group according to grounding information and aspectual class

Items	Grounding	Aspectual class	NNB1	NNB2	NNC1	NS
1	FOREGROUND	TELIC	0.00	0.00	0.04	0.00
2	BACKGROUND	STATE	0.92	0.92	0.74	0.47
3	BACKGROUND	ACTIVITY	0.63	0.52	0.67	0.03
4	BACKGROUND	STATE	0.96	0.78	0.63	0.92
5	BACKGROUND	STATE	0.63	0.92	0.85	1.00
6	BACKGROUND	ACTIVITY	0.65	0.46	0.63	0.46
7	FOREGROUND	TELIC	0.08	0.00	0.04	0.00
8	FOREGROUND	TELIC	0.00	0.09	0.07	0.03

9	BACKGROUND	ACTIVITY	0.87	0.92	0.89	0.92
10	BACKGROUND	ACTIVITY	0.71	1.00	0.93	1.00
11	BACKGROUND	STATE	0.63	0.42	0.42	0.19
12	FOREGROUND	STATE	0.29	0.46	0.41	0.09
13	FOREGROUND	ACTIVITY	0.29	0.08	0.33	0.00
14	FOREGROUND	TELIC	0.00	0.00	0.07	0.00
15	BACKGROUND	STATE	0.79	0.75	0.70	0.95
16	BACKGROUND	TELIC	0.88	0.83	0.89	0.88
17	BACKGROUND	TELIC	0.63	0.63	0.67	1.00
18	BACKGROUND	ACTIVITY	0.63	0.78	0.67	1.00
19	BACKGROUND	ACTIVITY	0.96	0.92	0.93	1.00
20	BACKGROUND	STATE	0.54	0.42	0.48	0.16
21	FOREGROUND	STATE	0.38	0.46	0.42	0.08
22	FOREGROUND	TELIC	0.00	0.00	0.04	0.00
23	BACKGROUND	STATE	0.96	0.92	0.85	1.00
24	BACKGROUND	ACTIVITY	0.71	0.87	0.56	0.97
25	BACKGROUND	TELIC	0.67	0.71	0.59	0.97
26	BACKGROUND	ACTIVITY	0.71	0.79	0.69	0.97
27	BACKGROUND	STATE	0.71	0.88	0.74	0.95
28	BACKGROUND	STATE	0.67	0.92	0.74	1.00
29	BACKGROUND	TELIC	0.43	0.79	0.48	1.00
30	BACKGROUND	ACTIVITY	0.71	0.88	0.70	1.00
31	BACKGROUND	TELIC	0.92	0.78	0.70	0.97
32	FOREGROUND	STATE	0.33	0.13	0.26	0.05
33	FOREGROUND	TELIC	0.13	0.17	0.11	0.00
34	FOREGROUND	ACTIVITY	0.39	0.21	0.37	0.00
35	FOREGROUND	TELIC	0.08	0.00	0.11	0.03
36	FOREGROUND	TELIC	0.04	0.13	0.04	0.00
37	BACKGROUND	STATE	0.83	0.78	0.78	0.95
38	FOREGROUND	TELIC	0.08	0.00	0.04	0.00
39	FOREGROUND	TELIC	0.04	0.00	0.04	0.00
40	FOREGROUND	STATE	0.63	0.67	0.73	1.00

Taking into account the fact that the prototypical associations are the combinations of telic verbs with foreground information and atelic verbs with background information, we expected to observe the same associations patterns in our data. Items consisting of these two types of prototypical associations were extracted. Our results show that among the telic verbs-foreground associations, there are 19 tokens with a value of 0 (4 in NNB1, 7 in NNB2, 0 in NNC1 and 8 in NS), which

means that in these cases, all the subjects selected PIN. Among the items expressing atelic verbs-background associations, there are only 4 tokens with a value of 1 (all of which appear in the NS group), which means that in these 4 cases all subjects selected PIM.

These results show that the NS group is more homogeneous in their answers compared to the non-native speakers in the case of items of prototypical associations since we observe that there are more occurrences of tokens with values of 0 or 1 in the NS group. It seems that the lexical aspect class and grounding information in discourse have a stronger effect on native speakers than on non-native speakers in their selection of PIN or PIM. In order to evaluate the relationship between dependent and independent variables, we conducted an ANOVA analysis⁴⁷. First, the data were grouped according to subjects' proficiency level, grounding information in discourse and aspectual class. The results obtained from the ANOVA test did not reveal significant difference between groups ($F=.162$, $df=3$, $p=.921$). However, there are significant differences between groups in terms of the lexical class ($F=59.586$, $df=2$, $p=.000$) and grounding information ($F=1430.092$, $df=1$, $p=.000$). Moreover, all the two-way interaction effects proved to be significant: between group and lexical aspect ($F=5.874$, $df=6$, $p=.000$); between group and grounding information ($F=26.969$, $df=3$, $p=.000$) and between lexical aspect and grounding information ($F=77.228$, $df=2$, $p=.000$). The three-way interaction effect between group, lexical aspect and grounding information proved to be significant ($F=2.337$, $df=6$, $p=.030$). These results are in line with those presented by Salaberry (2011).

Furthermore, we broke down the three effects (proficiency level, grounding information in discourse and lexical aspect) to compare the interaction effects between proficiency group and aspectual class and the interaction effects between proficiency group and grounding information in discourse. Figures 9.3 and 9.4 show the mean values of answers when proficiency groups are taken into account as a variable and separated according to lexical aspect and grounding information in discourse respectively.

⁴⁷ The statistics presented in this paper were obtained using SPSS (version 19).

Figure 9.3: Distribution of mean values according to lexical aspect by proficiency group

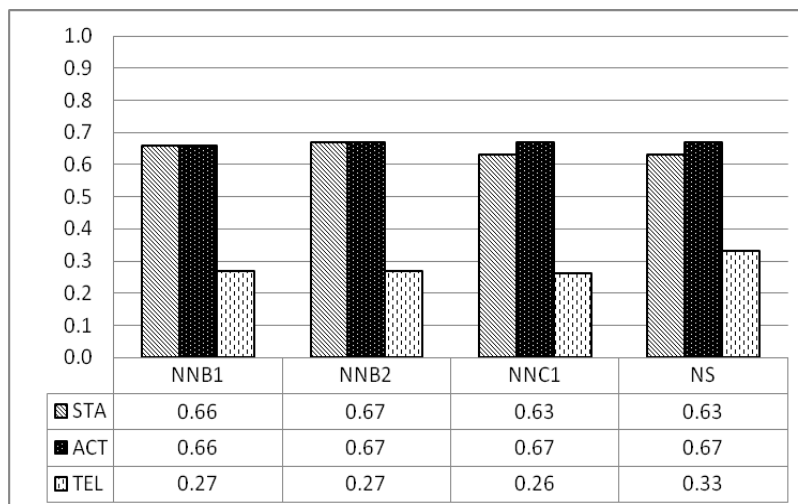
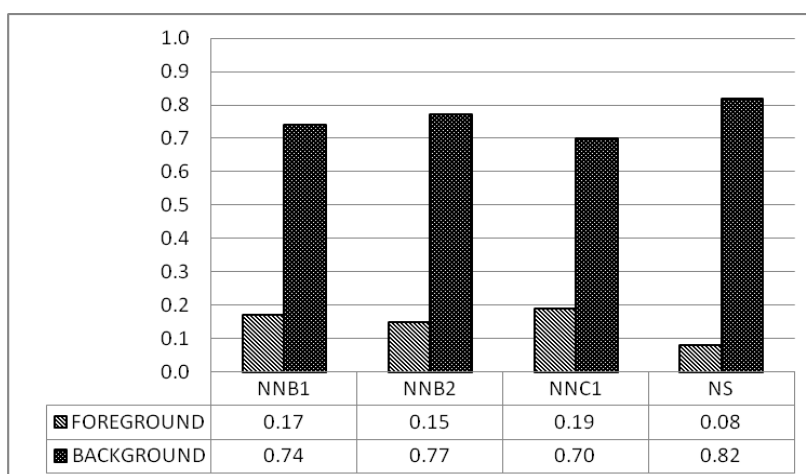


Figure 9.4: Distribution of mean values according to grounding by level of proficiency



An analysis of the difference between proficiency and lexical aspect in terms of the interaction effect (see Table 9.7) is only significant in the case of the NNC1 and NS groups, though only for telic verbs (std. error = .032, $p=.048$). That is to say, in this case native speakers show a significant preference for the use of PIM compared to subjects in NNC1, whereas no significant difference can be found between proficiency groups in the case of states and activities. Table 9.8 shows significant differences between the native speaker group and all non-native groups for both foreground and background information. Moreover, there is a significant difference between the non-native NNB2 and NNC1 groups in the case of background

information. This means that native speakers show categorical preference for using PIN in the foreground and PIM in the background compared with all the non-native speaker groups. Therefore, grounding information in discourse plays a key role in the selection of PIN and PIM by native and non-native speaker groups. This effect of grounding information in discourse is stronger than the lexical aspect in the selection of the PIN or PIM by native speakers .

Table 9.7: Two-way significant interaction effects by aspectual class decomposed

Aspectual classes	Significant Comparison between groups	Std. error	Significance
States	None		
Activities	None		
Telic events	NNC1 vs. NS	.032	.048*

Table 9.8: Two-way significant interaction effects by grounding decomposed

Grounding information	Significant Comparison between groups	Std. error	Significance
Foreground	NNB1 vs. NS	.025	.000***
	NNB2 vs. NS	.025	.009**
	NNC1 vs. NS	.025	.000***
Background	NNB1 vs. NS	.025	.000***
	NNB2 vs. NNC1	.024	.008**
	NNB2 vs. NS	.025	.005**
	NNC1 vs. NS	.024	.000***

A decomposed three-way interaction effect is presented in Table 9.9. According to this table, telic events show the clearest pattern compared to activities and states. There are significant differences between native speakers and all the non-native speaker groups in both foreground and background information. Considering the mean values classified by aspectual class in Figure 9.5 and Figure 9.6, this means that for telic event verbs, native speakers show preference for using PIN in the foreground and PIM in the background compared to all the non-native speaker groups (see Figure 9.5 and 9.6 for the mean values of each group separated by lexical aspect in the foreground and the background).

Table 9.9: Three-way significant interaction effects decomposed

Lexical aspect	Grounding information	Significant Comparison between groups	Std. error	Significance
States	Foreground	NONE		
	Background	NNB2 vs. NNC1	.039	.046* ⁴⁸
		NNC1 vs. NS	.038	.018*
Activities	Foreground	NNB1 vs. NNB2	.078	.018*
		NNB1 vs. NS	.078	.000***
		NNB2 vs. NNC1	.076	.008**
		NNC1 vs. NS	.075	.000***
	Background	NNB1 vs. NS	.040	.010*
		NNC1 vs. NS	.039	.021*
Telic events	Foreground	NNB1 vs. NS	.017	.014*
		NNB2 vs. NS	.017	.049*
		NNC1 vs. NS	.017	.001**
	Background	NNB1 vs. NS	.052	.000***
		NNB2 vs. NS	.052	.000***
		NNC1 vs. NS	.050	.000***

Activities show the second clearest pattern. Native speakers show significant differences from NNB1 and NNC1 in the cases of both foreground and background information. In addition, the data from NNB2 do not show significant differences compared to native speakers; in fact, this group shows significant differences with both NNB1 and NNC1. This means that compared to subjects in NNB1 and NNC1, both the NS and NNB2 groups share a similar pattern and show a preference for using PIN in the foreground and PIM in the background for activities (see Figures 9.5 and 9.6).

Finally, there exist significant differences between groups in terms of states. A significant difference can be attested between NS and NNB1, as well as between NS and NNC1 only in the case of background information, which means that subjects in NNC1 show less preference for using PIM in the background with states compared to both the NNB2 and NS groups (see Figure 9.5 and Figure 9.6).

⁴⁸ *** indicates the p value ≤ 0.001 ; ** indicates $0.001 < p \text{ value} \leq 0.01$; * means $0.01 < p \text{ value} \leq 0.05$.

Figure 9.5: Distribution of scores according to lexical aspect by level of proficiency in FOREGROUND

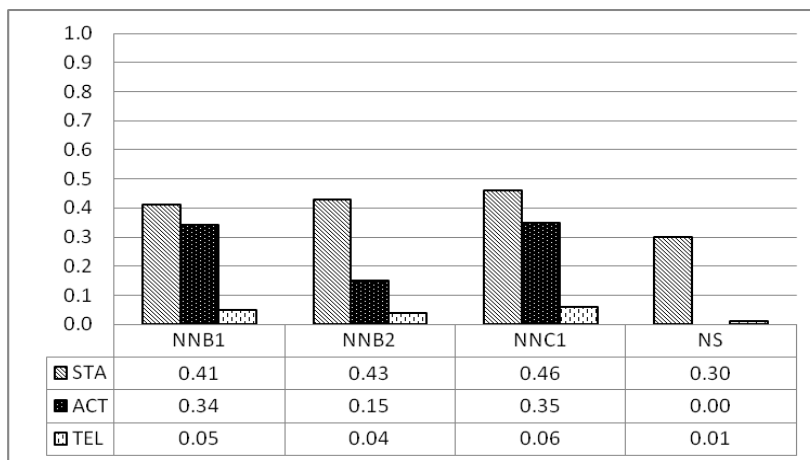
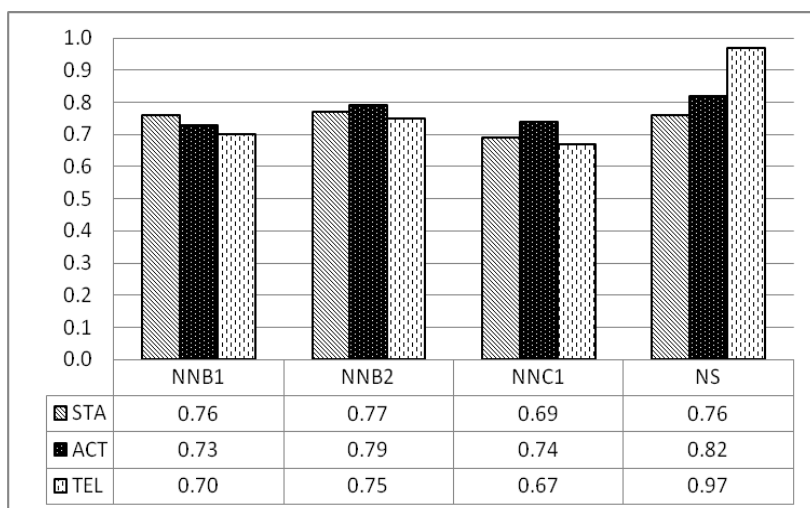


Figure 9.6: Distribution of scores according to lexical aspect by level of proficiency in BACKGROUND



9.6.2 The effect of discourse information across lexical aspect classes

Following Salaberry (2011), we conducted a second data analysis in order to test the effect of discourse information across lexical aspect classes. When the score of an item approaches 1 it means that the tendency is to select PIM and when the score approaches 0, the tendency is to select PIN. Therefore, the differential score values between the background score and the foreground score for each lexical aspect class can reveal the intensity of the effect of grounding information on the use of PIN and PIM across groups and aspectual classes. These differential score values are listed in Table 9.10, separated by groups and lexical aspect classes. The stronger the effect of

the grounding information, the more noticeable difference in score values. In contrast, if the gap between these differential scores is small, then it means that the grounding information does not play a significant role across lexical aspect and proficiency groups.

Table 9.10: Differential scores for lexical aspect classes according to grounding (background scores – foreground scores)

	States	Activities	Telic events	Mean value
NNB1	0.35	0.40	0.65	0.47
NNB2	0.34	0.64	0.71	0.56
NNC1	0.23	0.39	0.61	0.41
NS	0.46	0.82	0.96	0.75
Range	0.23	0.43	0.35	0.34

According to Table 9.10, the native speaker group shows a more noticeable gap in differential scores compared to all the non-native speaker groups for all lexical aspect classes, especially in the case of activities and telic events (0.46 in states, 0.82 in activities and 0.96 in telic verbs). Therefore, our results show again that grounding information in discourse plays a stronger role among native speakers than among non-native speakers in guiding their selection between PIN and PIM. In addition, among non-native speaker groups, the differential score for NNC1 is the least robust in all lexical aspectual classes (0.23 in states, 0.39 in activities and 0.61 in telic events), whereas the NNB1 has the most obvious differences in states (0.35), whereas the NNB2 shows more obvious differences in activities (0.64) and telic events (0.71). This means that there does not exist a positive relationship between differential score values and language proficiency between non-native speaker groups. In a nutshell, our data show that for non-native speakers a higher proficiency in Spanish does not result in a better application of grounding information to their PIN/PIM selection.

Regarding the value of *Range*⁴⁹ (the last row of Table 9.10). Table 9.10 reveals the effect of grounding information in discourse on the selection of PIN/PIM across

⁴⁹ The range of a set of data is the difference between the highest and lowest values in the set of the data. In our case, it is obtained by subtracting the minimum value from the maximum value in the same column.

lexical classes by different groups. The results show that the ranges are categorical, especially in activities, followed by telic events and states. Therefore, language proficiency has more effect on activities and less effect on states. In addition, in this analysis, a developmental pattern across proficiency levels cannot be found, because, as shown in Table 9.10, the highest values occur in the NS group across all lexical aspect classes, but the lowest values occur in NNC1, instead of in NNB1, as intuitively expected.

9.6.3 Analysis of categorical answers

The final analysis focuses on the mean values of each item separately. As Salaberry (2011) postulated, this analysis can reveal “whether specific groups were more categorical than others in their choices of Preterit and Imperfect”, because “the more categorical the answer for a specific groups is, the more homogenous their responses are (cf. Coppieters, 1987).” Therefore, if the mean value of an item approaches 0, the answers tend categorically to be PIN. In contrast, if the mean value approaches 1, the answers tend categorically to be PIM. In this analysis, we adopt Salaberry’s (2011) criteria: those items whose mean values are equal to or less than 0.2 and whose mean values are equal to or greater than 0.8 are taken as categorical answers. The occurrences of categorical answers and their percentages for each group are listed separately in Table 9.11.

Table 9.11: Categorical selection by proficiency group

Groups	Occurrence of categorical answers N=40	Percentage of categorical selection
NNB1	18/40	45%
NNB2	23/40	57.5%
NNC1	16/40	40%
NS	38/40	95%

Our results show that the NS group has a higher percentage of categorical answers than the three non-native speaker groups. That is to say, the selection between PIN and PIM by native speakers is the most homogeneous. Among the non-native speaker groups, the occurrences of categorical answers increase from NNB1 to

NNB2 but decrease from NNB2 to NNC1. Finally, the NNC1 group has the lowest percentage of all non-native groups. Therefore, our data do not show a developmental pattern of categorical answers by proficiency levels, because the highest peak appears in the NNB2 group, instead of in the NNC1 group.

Regarding the mean values of those items with non-prototypical associations between lexical aspect and grounding information (states and activities with foreground and telic events with background), the NS group selected their answer (PIN or PIM) based on the grounding information in all items, except for item 40 (see Table 9.12). According to Table 9.12, when items appear in the foreground, the answers of the NS group tended categorically to PIN (approaching 0); whereas when items appear in the background, the answers of the NS group tended categorically to PIM (approaching 1).

Table 9.12: Distribution of mean values in non-prototypical associations for all groups according to proficiency⁵⁰

Items	Grounding	Lexical Aspect	NNB1	NNB2	NNC1	NS
12	FOREGROUND	STATE	0.29	0.46	0.41	<i>0.09</i>
13	FOREGROUND	ACTIVITY	0.29	<i>0.08</i>	0.33	<i>0.00</i>
16	BACKGROUND	TELIC	<i>0.88</i>	<i>0.83</i>	<i>0.89</i>	<i>0.88</i>
17	BACKGROUND	TELIC	0.63	0.63	0.67	<i>1.00</i>
21	FOREGROUND	STATE	0.38	0.46	0.42	<i>0.08</i>
25	BACKGROUND	TELIC	0.67	0.71	0.59	<i>0.97</i>
29	BACKGROUND	TELIC	0.43	0.79	0.48	<i>1.00</i>
31	BACKGROUND	TELIC	<i>0.92</i>	0.78	0.70	<i>0.97</i>
32	FOREGROUND	STATE	0.33	<i>0.13</i>	0.26	<i>0.05</i>
40	FOREGROUND	STATE	0.63	0.67	0.73	<i>1.00</i>

These data show that the answers of the non-native speaker groups are ambiguous, as the lack of categorical answers shows. In the case of atelic verbs (states and activities), there are only two categorical answers which occur in NNB2: one corresponds to item 13 (0.08) and the other to item 32 (0.13) and both involve the association of atelic/foreground. In the case of telic verbs (accomplishments and

⁵⁰ We use italics in order to highlight categorical answers.

achievements), there are four categorical answers: item 16 for NNB1, NNB2 and NNC1; and item 31 for NNB1. Therefore, our results demonstrate that native speakers show a more homogenous pattern in the selection of PIN and PIM than the non-native speaker groups. An analysis of non-prototypical association shows that native speakers based their selection on grounding information in discourse but not on the lexical aspect. This tendency is not observed in the data of non-native speaker groups.

9.7 A comparative analysis with Salaberry's (2011) data

Three main conclusions can be drawn from the research of Salaberry (2011) based on L1 English learners of L2 Spanish:

C1. The data from L1 English L2 Spanish support the prototypical associations predicted by the LAH and the DH. That is, the associations of telic verbs with PIN and atelic verbs with PIM, and the associations of the foreground with PIN and the fact that background with PIM in Spanish are priority selections for L1 English speakers.

C2. His results do not support the developmental patterns predicted by the LAH and the DH. Based on the prediction of the LAH and the DH, effects at the lexical aspect level and at the discourse grounding level are highly associated with the selection of PIN and PIM at the initial stage of L2 acquisition. However, the results in Salaberry (2011) show that these effects increase, rather than decrease, with the development of learners' proficiency in Spanish.

C3. Regarding the interaction effect between lexical aspect and grounding information in discourse, Salaberry (2011) points out that the effect of grounding information in discourse is "the construct that most clearly distinguishes learners from native speakers." (p.184)

Our data, based on L1 Mandarin Chinese L2 Spanish learners, support Conclusion 1 (C1) in Salaberry (2011), since our results show that our learners of Spanish also show a preference to associate PIN with telic verbs or PIN with the

foreground, and PIM with atelic verbs or PIM with the background (see Figures 9.3 and 9.4). Therefore, our results corroborate Hypothesis 9.1 (H9.1) in this paper.

Concerning Salaberry's (2011) C2, neither the results of this work nor the results in Salaberry (2011) support the existence of the developmental pattern mentioned in our Hypothesis 9.2 (H9.2). However, specific patterns can be found in both studies for L1 English learners and for L1 Mandarin Chinese learners, although they are different. In Salaberry (2011), the effects of lexical aspect and grounding information in discourse increase with the development of L2 learners' proficiency. Our results in this work with Chinese learners show that these effects reach their peak in the NNB2 group but decrease in the NNC1 group. These are the most outstanding results of our work, as shown in Tables 9.9, 9.10 and 9.11.

Salaberry's (2011) explanation for the increase in the effects of lexical aspect and grounding information in discourse with the development of language proficiency is the input. For him, verbs are clearly biased towards PIN or PIM in the production of Spanish native speakers (Tracy, 2007), which means that this particular input pattern guides L2 learners towards "an ever-increasing native-like competence" (Salaberry, 2011, p. 198). However, this explanation raises a question based on the results of our work: why do our Mandarin Chinese learners of Spanish not follow the same pattern and why do these effects decrease in NNC1?

Our first tentative answer to this question is that Salaberry's (2011) subjects are university students from the State of Texas in the USA, which has a considerable population of native Spanish speakers. Therefore, the learning situation combines immersion and instruction. However, this is not the case for the Chinese learner in our study. Our second tentative answer is that the university curriculum in the Spanish department in Nanjing University Jinling college in China and the calendar of examinations could be another factor. These Chinese university students must take part in a national Spanish test (*Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española Nivel 4, EEE-4*) at the end of their second academic year (4th semester) at their university. Before this exam takes place, the teaching activities in the universities from the 1st to 4th semesters focus on grammatical training and the practice of language skills. After this exam takes place, the teaching activities from the 5th to 8th semesters focus on extensive reading and courses in the history, culture and literature of Spain and Latin America. Therefore, it is not surprising that NNB2 subjects (in their 5th semester), who have just taken the EEE-4 exam, show a more

native-like grammatical competence in Spanish than the other two groups when they face a grammatical test. The grammatical competence in Spanish of subjects in the NNC1 group decreases due to the lack of continuity in their grammatical training for more than one year. This finding has important implication for the teaching of Spanish at Chinese universities. It is worth reconsidering how to strike a balance between grammatical skills training and cultural course in the curriculum of Chinese universities.

Regarding our Hypothesis 9.3 (H9.3), which is related to Salaberry's (2011) C3, our results also support Salaberry's (2011) claim that the grounding information in discourse distinguishes more clearly native speakers from non-native speakers than the lexical aspect. In our work, the difference between the native speaker group and non-native speaker groups can be clearly attested when grounding information in discourse is taken into account as a variable (see Table 9.8). This is so, especially in the case of the foreground, in which significant differences can be attested between the native speaker group and all non-native speaker groups. However, when the lexical aspect is taken into account as a variable (see Table 9.7), significant differences can be attested only in the case of telic events, concretely between the NNC1 and NS groups. Moreover, Table 9.11 shows that in the case of non-prototypical associations between lexical aspect and grounding information in discourse, the effect of grounding information in discourse overrides the effect of lexical aspect for guiding native speakers' selection of PIN and PIM, whereas non-native speakers' selections are more ambiguous since they are affected by both the lexical aspect and grounding information in discourse in this situation. Salaberry (2011) explains that the effect of grounding information in discourse is stronger for native speakers because grounding information in discourse requires a broader level of contextualization than the lexical aspect. This constitutes a more challenging task for non-native speakers when they face the selection between PIN and PIM.

Hypothesis 9.4 (H9.4), in which the typological differences between Chinese, English and Spanish are considered as a variable, can also be confirmed. As discussed in H2, there is a difference in the developmental pattern of PIN and PIM between L1 English and L1 Mandarin Chinese learners of Spanish. Moreover, this work also finds that an analysis of the interaction effect between lexical aspect and proficiency groups only shows significant differences in telic events between the NNC1 and NS groups (see Table 9.7). However, the results of Salaberry (2011) show that the only case

where a significant difference is attested is with activities, between the native speaker group and all non-native speaker groups. Based on the comparison of the aspectual systems (See Section 9.2.2), the imperfective aspect marker cannot co-occur with achievements (a subcategory of telic event verbs) in Mandarin Chinese. Therefore, Chinese learners show a preference for using PIN with telic events in Spanish, although a significant difference is only attested between the NNC1 and NS groups (see Figure 9.4 and Table 9.7); whereas L1 English learners show a preference for using PIM with activities in Spanish (see Figure 9.1 and Table 9.4 in Salaberry, 2011).

According to Section 9.2.2, besides telic events, the aspectual system of states does not coincide in Mandarin Chinese and Spanish. However, Table 9.7 shows that no significant difference can be attested between native and non-native speakers in the case of states. Therefore, it seems that the lack of coincidence between aspectual systems concerning states in Mandarin Chinese and in Spanish does not affect Chinese learners' selection of PIN and PIM in Spanish. One possible explanation for this phenomenon is that all Chinese learners have acquired the use of PIN and PIM for states in Spanish at this stage. As a result, they can make native-like selections. But there is a question that remains to be answered concerning the effect of L1 Mandarin Chinese transfer in the case of telic events. Further research should discuss why these two lexical aspect classes show a different grade of effect on L2 acquisition of Spanish aspect by Chinese learners.

9.8 Conclusion

In this research, we have presented a replication of the work of Salaberry (2011), applied in our case to L1 Mandarin Chinese learners of L2 Spanish. Our work reveals that the preference for using prototypical associations can be found in both L1 English/L1 Mandarin Chinese learners in their L2 acquisition of Spanish past tense aspect, as predicted by the LAH and the DH. Concerning the effect of grounding information in discourse, both studies coincide that it has a more dominant role in the native speaker groups. This latter mechanism allows for distinguishing native speakers from L2 learners and shows that learners lack the capacity for analyzing the information at a higher level (discourse level) (see Table 9.7, Table 9.8 and Table 9.11). For this reason, we agree with Salaberry (2011, p. 199) in that “results

empirically substantiate the need to include the role of contexts wider than the verb-phrase level and the sentence level to define the representational knowledge of tense-aspectual contrasts. That is, the decision about which past tense form to use in Spanish (i.e., Preterit or Imperfect) is associated with a global (contextualized) understanding of the situation to be represented in linguistic terms.” The most important findings of the present study are the differences found between developmental patterns across proficiency levels for both L1 Chinese and L1 English learners. We also want to highlight the differences found in the associations of lexical aspect class with grammatical aspect, which can be explained by L1 transfer.

Capítulo 10

The use of the past tense aspect in Spanish by study-at-home and study-abroad Chinese learners in semi-guided writing tasks

YULIANG SUN

LOURDES DÍAZ*

MARIONA TAULÉ

Universitat de Barcelona-CLiC

**Universitat Pompeu Fabra-CLiC*

ABSTRACT

This work focuses on the influence of L2 acquisition environments (At-Home and Study-Abroad) on the language proficiency of L1 Mandarin Chinese learners of Spanish. We chose the use of Spanish past tense aspect (*pretérito indefinido* and *pretérito imperfecto*) as the entry point to analyze Chinese learners' proficiency in three semi-guided writing tasks. Our results reveal that the different teaching objectives in these acquisition environments promote a different development of Chinese learners' language capacities in Spanish: the At-Home learners have a more native-like performance when factors at the discourse level are taken into account, whereas the Study-Abroad learners have a more native-like performance when factors at the lexical level are taken into account. However, the usage pattern of the Spanish past tense aspect by learners in both environments share prototypical associations at the lexical and discourse levels.

Keywords: past tense aspect, L2 Spanish, acquisition environment, L1 Mandarin Chinese, lexical aspectual class, grounding information in discourse

10.1 Introduction

With the development of the world economy and increasing globalization, more and more people choose to learn a foreign language in a native speaking country. Many people believe that immersion in the target language (TL) environment facilitates progress in proficiency and knowledge of the culture in a shorter period. Research comparing the performance of second language (L2) learners who study At-Home (AH) and who Study Abroad (SA) point out that the SA experience indeed benefits learners, not only in their L2 language skills (Putra, 2014; Godfrey, Treacy & Tarone 2014; Schenker, 2018), but also in their personal motivation and confidence in learning the TL (Lee, 2018; Thompson & Lee, 2014). However, not all researchers hold the same opinion, since the factors underlying the benefits of studying abroad are complex and include the duration of the stay and the students' L2 proficiency at the beginning their courses.

In this on-going research, we focus on the acquisition of Spanish past tense aspect by Chinese learners and analyze the differences found in the usage patterns of Spanish aspect by two groups of Chinese learners of Spanish in two the different learning environments: the AH and the SA groups. The elicitation instrument used in both contexts are three semi-guided writing tasks. In previous research, the acquisition of the perfective (*pretérito indefinido*, PIN) and imperfective (*pretérito imperfecto*, PIM) aspect in Spanish by Chinese learners has been analyzed from the perspective of various influences at the lexical, discourse and pragmatic levels, and the effect of first language (L1) transfer (Sun, Dáz & Taulé 2018a, 2019a, 2019b in press; Mao, 2009; Chin, 2008). However, how the L2 study environment affects Chinese learners' usage pattern of Spanish past tense aspect has not been discussed so far. The aim of this work is to fill this gap. Concretely, we aim to: 1) analyze to what extent Chinese learners can benefit from their SA experience to make progress in their use of PIN and PIM compared to AH learners. 2) whether both Chinese learner groups follow the same developmental pattern as predicted by the Lexical Aspect Hypothesis (LAH, Andersen, 1991; Andersen & Shirai, 1994) and the Discourse Hypothesis (DH, Bardovi-Harlig, 1994) in their usage patterns of Spanish aspect or whether studying at home or abroad plays a role in their usage patterns.

The structure of this paper is as follows: we summarize related research on the influence of studying AH and SA on L2 acquisition in Section 10.2 and research on L2 acquisition of Spanish past tense aspect in Section 10.3. In Section 10.4 we present our hypotheses and methodology. In Section 10.5 we analyze the data obtained, while Section 10.6 presents the discussion and summarizes the conclusions of this work.

10.2 Two L2 acquisition environments: At-Home and Study-Abroad

Research on L2 acquisition in AH and SA environments is plentiful and approaches the subjects mainly from two different perspectives. The first approach deals with the psychological aspects that may cause differences in performance between AH students and SA students, such as their anxiety when involved in L2 interaction, their motivation for studying a specific L2 abroad and their attitude towards the L2 environment and culture. The second approach focuses on the progress in the different L2 skills observed in learners in the SA environments. In this work, we focus on the second perspective. In particular, we study the L2 acquisition of Spanish aspect by Chinese learners in AH and SA conditions. In the following lines we review previous related research.

Putra (2014) claims that the SA experience is positive for SA Indonesian students of English in the USA because they show a more accurate grammatical use of English in their oral and written productions than AH students. The same point of view is supported by Godfrey, Treacy & Tarone (2014) in their research on L2 French SA students, and by Schenker (2018) in her research on L2 German SA students, among other. Serrano, Tragant & Llanes (2012) propose that L2 learners of English can make significant progress in their L2 skills only if their SA duration is more than one semester. In contrast, Schenker (2018) find that a short-period (8 weeks in her research) of SA experience can also help L2 learners of German to gain progress in all language aspects, including reading, listening and writing.

Regarding specific research on L2 Spanish acquisition, Schell (2001) claims that both AH and SA Spanish students' performance does not conform to the developmental pattern predicted by the LAH. Dáz-Campos (2006) and Lord (2010) found that the SA experience helps L2 Spanish learners to gain progress in their production of certain phonemes. Lord (2009) posits that the SA experience improves L2 Spanish learners' written accuracy, but does not improve their written fluency.

Collentine and Freed (2004) found that their SA Spanish group gained progress in lexical ability and sociolinguistic awareness rather than in grammatical accuracy. Concerning pragmatic ability, Bataller (2010), Lafford & Uscinski (2014); Shively (2014), D'áz, Taulé & Enríquez (2018), among others, claim that SA Spanish learners gain progress compared to AH groups. In contrast, Freed, So and Lazar (2003) and Mitchell, Tracy-Ventura and McManus (2017) failed to find such positive effects of studying abroad. A key factor behind these discrepancies in the findings may be due to differences in the time spent studying abroad, together with differences in students' L2 proficiency at the beginning of their stays. Related to this, Lafford & Collentine (2006, p.117) postulated the Threshold Hypothesis, which claims that L2 students can gain more progress from their SA experience if they have a “well-developed cognitive, lexical and grammatical base” before their SA stay. This prediction was confirmed by DeKeyser (2010) in research with L2 Spanish students in Argentina.

Finally, it is noteworthy that studies on Mandarin Chinese learners of Spanish following in AH and SA environments are scarce, though some research on Chinese learners of English support the idea that they can gain progress during their SA experience (Conroy, 2016; Pearson, 2004). We also highlight the lack of studies focusing on the acquisition of L2 Spanish past tense aspect. For these reasons we study the acquisition of Spanish L2 past tense aspect by Mandarin Chinese learners in AH and SA conditions.

10.3 Acquisition of L2 Spanish past tense aspect

In the general framework of Spanish L2 acquisition, the acquisition of the perfective aspect (*pretérito indefinido*, PIN) and the imperfective aspect (*pretérito imperfecto*, PIM) is one of the most extensively researched topics (Montrul & Slabakova, 2002; Salaberry, 2008 & 2011; D'áz, Bel & Bekiou, 2008; Domínguez, Tracy-Ventura, Arche, Mitchell & Myles, 2012; Comajoan, 2014 and González & Quintana Hernández, 2018). It has been claimed that Chinese learners of L2 Spanish are not sensitive to the contrast between PIN and PIM in states, accomplishments and achievements (Chin, 2008), and that they follow the prototypical associations predicted by the LAH (Mao, 2009). In addition, Sun, D'áz and Taulé (2018a, 2019a, 2019b in press) argued that the performance of Chinese learners of Spanish does not

conform to the developmental pattern predicted by the LAH in the use of PIN and PIM. In this work, we propose that factors at the lexical and discourse levels influence learners' usage pattern of PIN and PIM differently depending on the AH and SA learning conditions.

In the classification of lexical aspectual classes proposed by Vendler (1967), verbs are classified into four categories: states (non-dynamic, atelic and durative), activities (dynamic, atelic and durative), accomplishments (dynamic, telic and durative) and achievements (dynamic, telic and non-durative). In line with this, researchers have applied this classification to different languages, including Spanish (De Miguel, 1999) and Mandarin Chinese (Chu, 2006). Current research suggests that these lexical classes and the grounding information in discourse (foreground and background) can affect L2 learners' PIN/PIM usage patterns. As the LAH and the DH predicted, telic events (accomplishments and achievements) are prototypically associated with a perfective form in the foreground and they convey the main line information in narration. In contrast, atelic verbs (states and activities) are prototypically associated with an imperfective form in the background and they supply the description or comment information for events in the foreground. According to these hypotheses, at an early stage, L2 learners tend to prefer these prototypical associations and to reject the non-prototypical associations, even in cases in which non-prototypical associations are grammatical. Previous research on these two hypotheses (the LAH and the DH) have largely focused on the L2 acquisition of Spanish past tense aspect, though without considering the influence of the L2 study environment (AH or SA). Concerning the aspectual system of Spanish and Chinese languages, Chinese lacks morphological inflection and has a different aspectual system from Spanish (Sun, Dáz & Taulé 2019a, 2019b in press), but it shares with Spanish a foreground/background distinction related to aspect. In this research, we analyze the role played by the study environment in the L2 acquisition of Spanish past tense aspect by Chinese learners at B1 and B2 levels, in particular, whether experiencing a SA results in progress in the use of PIN and PIM of Spanish compared with an AH experience.

10.4 Hypotheses and methodology

Taking into account related research, we propose the following two hypotheses in this work:

H10.1. According to the Threshold Hypothesis (Lafford & Collentine 2006, p.117), if Chinese SA learners have enough basic proficiency Spanish at the beginning of their SA, they will make more progress in their SA experience and will be capable of a more-native like performance than AH Chinese learners at the same proficiency level. In contrast, if SA learners do not have sufficient proficiency in Spanish before beginning their SA period, the performance of SA and AH learners at the same proficiency level will be similar, since SA students will not make extra progress in their SA experience. However, SA learners' performance will not be less native-like than that of AH learners at the same proficiency level.

H10.2. The patterns observed in both the linguistic production of AH and SA groups will support the prototypical associations predicted by the LAH and the DH. That is to say, the acquisition environment will not influence the preference for these prototypical associations.

In this work we deepens the perspective adopted by Ruggia (2002) (L1 Japanese and L2 Spanish) and carried out three semi-guided story writing tasks to analyze AH and SA Chinese learners' L2 Spanish competence in the use of PIN and PIM. During the test, subjects were asked to write three short stories following the instructions given to ensure that they use the verbs and complements (items evaluated in this experiment) listed in the instructions at the beginning of each task. These three tests consisted of 43 stimuli. The distribution of items across tasks are shown in Table 10.1. Table 10.2 shows the items distributed in lexical aspectual classes (based on Vendler, 1967). Instructions for each task provided the informational framework for these three stories in order to facilitate subjects' writing and guide their production of the targeted verbs. Infinitive forms of the target verbs were provided in the instructions. Subjects were asked to conjugate these verbs in the appropriate form (tense, aspect and person) according to the context.

Table 10.1: Distribution of items across the three tasks

	Test 1	Test 2	Test 3	Total
No. of items	11	12	20	43

Table 10.2: Distribution of items across lexical aspectual classes

	States	Activities	Accomplishments	Achievements	Total
No. of items	11	7	6	19	43

The participants in this study were 12 Chinese learners of Spanish, six of whom were Spanish students at Nanjing University Jinling College in China. None of these students had experience of language immersion in a Spanish native speaking country. According to the SGEL placement test (Sánchez & Simón, 1989), and in line with the CEFR (2000), three of them were placed at B1⁵¹ level (marked as NNB1⁵² in this work) and the other three were placed at B2 level (marked as NNB2). The other six Chinese learners were students at *Escuela Oficial de Idiomas – Drassanes* in Barcelona, which means that they were SA Chinese students of Spanish. As three of them were placed by this language school at B1 level and the other three were placed at B2 level following the CEFR (2000) criteria, we followed the same classification as the language school. Subjects are marked respectively as NAB1 (Non-native speaker Study Abroad B1) and NAB2 (Non-native speaker Study Abroad B2) in this work. Moreover, we set up a control group consisting of three native speakers (henceforth referred to as the NS group) from *Universitat Pompeu Fabra* in Barcelona.

10.5 Data Analysis

The data considered in the following analysis excludes the items omitted by subjects in their writing production and the items that appear in morphological forms other than PIN or PIM. In total, there are 13 items (10.1%) excluded in NNB1, 17 (13.2%) in NNB2, 5 (3.9%) in NAB1, 6 (4.7%) in NAB2 and 11 (8.5%) in NS. Items in the expected morphological forms are marked as 0 if they appear in the PIN form

⁵¹ In line with the CEFR (2000), our B1 group corresponds to the lower-intermediate level and our B2 group corresponds to the upper-intermediate level of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) standards.

⁵² NNB1 and NNB2 mean non-native speakers of B1 and non-native speakers of B2.

and as 1 if they appear in the PIM form. The mean values of these items (answers) across level groups sorted by grounding information in discourse or by lexical aspectual class, reveal subjects' tendency in the use of PIN and PIM in the two different acquisition environments (SA vs. AH). When the mean value approaches 0, the tendency is to use PIN, whereas when this value approaches 1, the tendency is to use PIM.

In order to evaluate the contrast between the usage patterns of PIN and PIM in both AH and SA Chinese learners' production, we considered three parameters: i) background/foreground contrast, ii) lexical aspectual classes, iii) both parameters combined. Figure 10.1, Figure 10.2 and Figure 10.3 show the mean values of items across groups when these parameters are taken into account. Statistical analyses were conducted in order to compare the significance of mean values between groups.

The *Shapiro-Wilk* test was applied to observe the distribution of data in all the samples (groups) using parameters i), ii) and iii) as variables. The results show that in all these cases, the data do not conform to the normal distribution. Therefore, the non-parametric *Kruskal-Wallis* test was applied to compare the mean values of answers between samples.

Figure 10.1: Mean values by group in Foreground/Background contrast

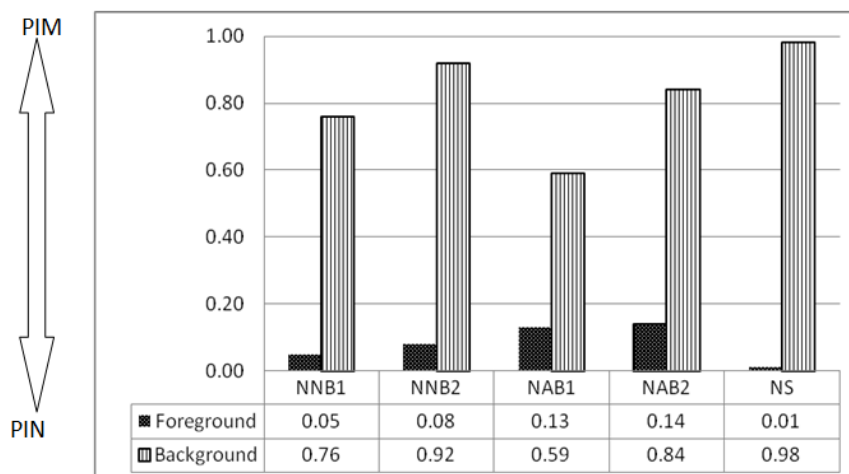


Table 10.3: Non-parametric comparison between groups separated by grounding information

Grounding information	Significant Comparison between groups	Std. error	Significance
FOREGROUND	NS-NAB1	8.515	0.036
	NS-NAB2	8.515	0.036
BACKGROUND	NS-NAB1	9.662	0.005

When grounding information in discourse is taken into account as a variable (i), both SA Chinese learner groups (NAB1 and NAB2) show significant differences compared to the NS group in the case of the foreground information, as shown in Table 10.3. The mean values in Figure 10.1 reveal that the mean values obtained from these two SA Chinese learner groups are significantly higher than those obtained by the NS group in the case of the foreground information. This means that the tendency exhibited by SA Chinese learner groups to use the prototypical morphological form (PIN in the foreground) is less strong than the tendency observed in the NS group. In addition, differences were also observed in the case of background information by the NAB1 compared to the NS group. As can be seen in Figure 10.1, the mean value of PIN/PIM use for the NAB1 group in background information is lower than that of the NS group. This means that the NAB1 shows a weaker tendency to use the prototypical morphological form (PIM in background) than the NS group. In contrast, the AH Chinese learner groups (NNB1 and NNB2) do not show significant differences compared to the NS group. Therefore, we can conclude that when grounding information is taken into account as a variable, the AH Chinese learner groups have a more-native like language performance than the SA Chinese learner groups. That is to say, both the AH Chinese learner groups and the NS group tend to use the prototypical associations predicted by the DH (PIN with foreground and PIM with background), while the grounding information does not guide the use of PIN and PIM as strongly for the SA Chinese learners groups as it does for the other groups. It seems that the AH Chinese learner groups in our work have a stronger capacity to perceive and process the foreground/background contrast than the SA groups.

Figure 10.2: Mean values by group in lexical aspectual classes

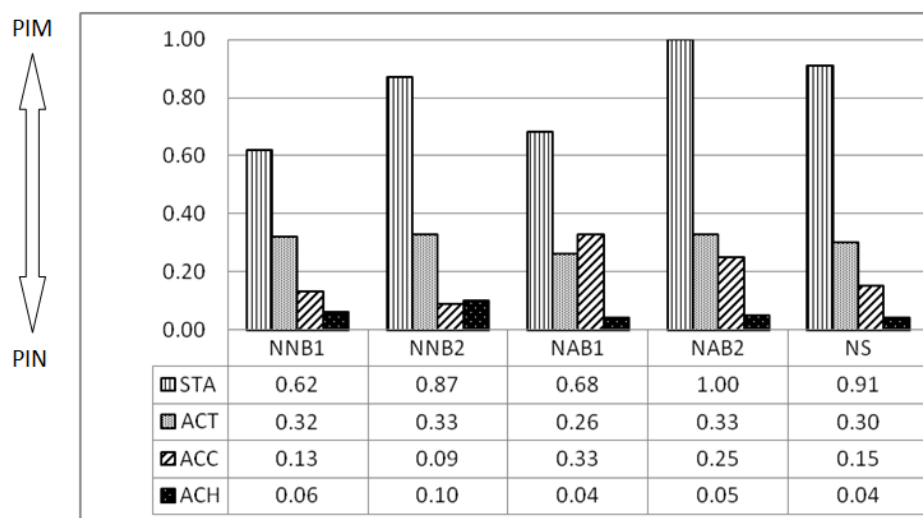


Table 10.4: Non-parametric test between groups separated by aspectual classes

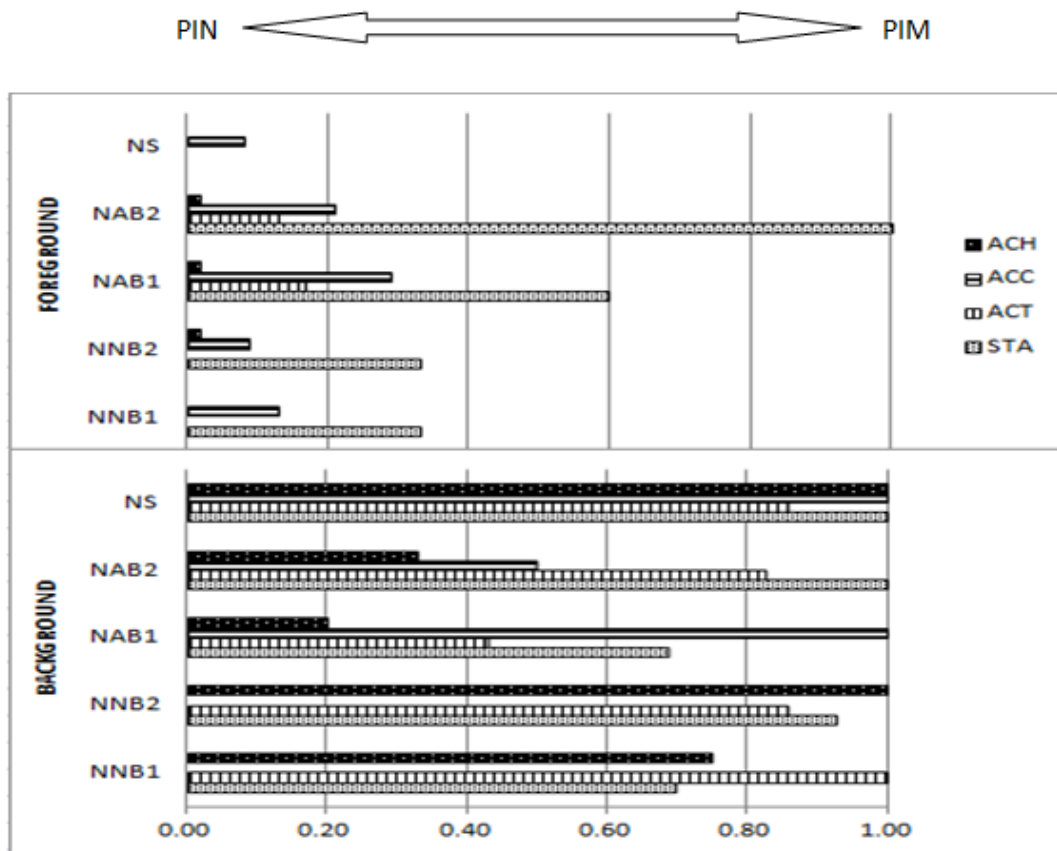
Aspectual classes	Significant Comparison between groups	Std. error	Significance
STATES	NNB1-NAB2	8.798	0.030
	NNB1-NS	8.798	0.012
ACTIVITIES	NONE		
ACCOMPLISHMENTS	NONE		
ACHIEVEMENTS	NONE		

Figure 10.2 and Table 10.4 show the results obtained when lexical aspectual class is taken into account as a variable (ii). The *Kruskal-Wallis* test reveals that a significant difference between groups is attested only in the case of states, between the NNB1 and NAB2 groups and between the NNB1 and NS groups. Figure 10.2 also shows that the mean values of states in both learner groups with lower proficiency (NNB1 and NAB1) are lower than in the groups with higher proficiency (NNB2 and NAB2), although the difference between NAB1 and the other groups is not statistically significant. Our results show that both AH and SA Chinese learners show a stronger tendency to use the prototypical associations predicted by the LAH in the case of states (PIM with states) throughout their Spanish language proficiency development. However, the tendency to use prototypical associations is stronger in the SA groups than in the AH groups as shown by the fact that the mean values for states in the SA groups is higher than those of the AH groups. Moreover, as can be

observed in Figure 10.2, both SA Chinese learner groups (NAB1 and NAB2) show a stronger preference to use PIM in the case of accomplishments and PIN in the case of achievements than the AH Chinese learner groups (NNB1 and NNB2), although these preferences are not statistically significant. In summary, when the lexical aspect is taken into account as a variable, a clearly distinctive pattern between AH and SA learner groups does not emerge. An increasing preference in the use of the prototypical association can only be attested in states for both the AH and SA learner groups throughout their L2 proficiency development. At the same time, it can be observed that the SA groups have a more-native like performance (preference for using prototypical associations) than the AH groups in the cases of states and achievements.

Figure 10.3 and Table 10.5 show the results obtained when both lexical aspectual class and grounding information in discourse (iii) are considered as variables. Again, a significant difference is only attested in the case of states. First of all, the NAB2 group shows a clear preference to use PIM for states, regardless of the grounding information provided by discourse. For this group, the atelic and non-dynamic properties of state verbs override the grounding information in discourse, which causes their preference to use PIM for states. Moreover, the NNB1 and NAB1 groups show a weaker tendency than the other groups to use the prototypical morphological form for states (PIM with states) when they appear in the background. It seems that both groups with a lower proficiency still lack the linguistic capacity to perceive and process the interactive information conveyed at the lexical and discourse level for deciding between PIN and PIM in the case of states.

Figure 10.3: Mean values in Foreground/Background contrast according to aspectual lexical classes by groups



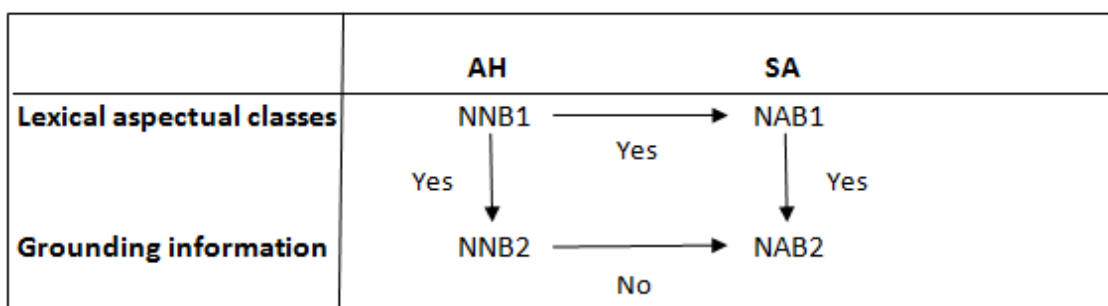
		NNB1	NNB2	NAB1	NAB2	NS
FOREGROUND	STA	0.33	0.33	0.60	1.00	0.00
	ACT	0.00	0.00	0.17	0.13	0.00
	ACC	0.13	0.09	0.29	0.21	0.08
	ACH	0.00	0.02	0.02	0.02	0.00
BACKGROUND	STA	0.70	0.93	0.69	1.00	1.00
	ACT	1.00	0.86	0.43	0.83	0.86
	ACC	N.A.	N.A.	1.00	0.50	1.00
	ACH	0.75	1.00	0.20	0.33	1.00

Table 10.5: Break down of three-way significant interaction effects

lexical aspect	grounding information	significant comparison between groups	std. error	significance
States	FOREGROUND	NNB1-NAB2	3.483	0.037
	BACKGROUND	NNB1-NS	7.091	0.035
		NAB1-NS	6.787	0.008
Activities	FOREGROUND	none		
	BACKGROUND	none		
Accomplishments	FOREGROUND	none		
	BACKGROUND	none		
Achievements	FOREGROUND	none		
	BACKGROUND	none		

The results of this work are summarized in Figure 10.4. A more native-like progress can be observed in groups in both environments studied (from NNB1 to NNB2 and from NAB1 to NAB2). However, among these groups, only the SA groups have a more native-like performance than the AH groups when lexical aspectual classes are taken into account as a variable, though progress is not observed when grounding information is taken into account.

Figure 10.4: Progress observed between groups



10.6 Discussion and conclusion

In order to discuss the above presented results, we need to emphasize the differences in the acquisition conditions for our AH and SA Chinese learners of Spanish. In this work, the AH Chinese learners were Chinese university students studying Spanish in China and the SA Chinese learners were students at a language

school in Barcelona, which is open to students from any educational background. Universities tend to adopt a formal teaching style oriented towards developing the ability to use the target language in both the oral and written modes in an academic context. Therefore, an extensive reading of formal texts and training in academic writing are typical activities. In contrast, at language schools, the aim is to train students' capacity for everyday communication focusing on common language, both oral and written, though spoken practice is prioritized.

The effects caused by these different teaching objectives can be observed in our work. First, SA Chinese learners are less sensitive to the influence of grounding information in discourse in their use of PIN and PIM than AH students (See Figure 10.1 and Table 10.3), since their teachers focus more on conversational training rather than academic reading and writing. Compared to oral expression in daily life, academic reading and writing require a greater capacity to perceive the information conveyed by the context (discourse) when reading, and a greater capacity to organize discourse structure when writing. This explains why AH Chinese learners in our work are more sensitive to grounding information in discourse and have a more-native like performance when this information is taken into account as a variable in the analysis. In contrast, when lexical aspectual class is taken into account as a variable, SA Chinese student groups show a stronger developmental tendency towards the prototypical association with states (states with PIM) from NAB1 to NAB2 than AH Chinese learner groups (see Figure 10.2 and Figure 10.3). This means that SA Chinese learners become more sensitive to lexical aspectual information throughout the development of their Spanish proficiency. Our tentative explanation is that the immersion context in their SA experience allows for greater native language input, especially in conversations in their daily lives. As Tracy (2007) points out, in the production of Spanish native speakers, verbs are clearly biased to PIN or PIM nearly 70% of the time. This influence of input on L2 learners' usage pattern of aspect is supported by Shirai (2004) and Salaberry (2011). Therefore, we speculate that greater the input from native speakers, the stronger the students' tendency to use the prototypical associations predicted by the LAH for SA groups.

Concerning Hypothesis 10.1 (H10.1), we conclude that different teaching objectives in the AH course and in the SA course have an important effect on learning, resulting in different degrees of progress in different aspects (lexical *vs.* grounding) in each acquisition environment. In our study, SA Chinese learners made

more progress in processing information at the lexical aspect level than in processing the grounding information at the discourse level compared to AH Chinese learners, as shown in their use of PIN and PIM. In contrast, AH learners perform better when processing discourse information (foreground *vs.* background) for their selection of PIN and PIM. This difference in teaching objectives seems to play a more important role than the learners' original L2 proficiency at the beginning of the SA course predicted by the Threshold Hypothesis. Therefore, we propose that the expectations of the progress to be made by studying abroad should conform to realistic possibilities (input effect on lexical aspectual classes choice), whereas in AH, the formal teaching context helps learners to improve their ability to discriminate discourse information (background/foreground), since this is an academic objective. It is important for students to have a clear idea of which aspect of the L2 they would like to improve before making the AH/SA decision. Only by doing so can they choose the best program for them and obtain the maximum benefit from their study experience.

Regarding Hypothesis 10.2 (H10.2) of this work, we can observe in Figure 10.1 that both the AH and SA Chinese learner groups show a preference to use the prototypical associations predicted by the DH. That is, they prefer to associate PIN with the information in the foreground and PIM with the information in the background. The preference for prototypical associations predicted by the LAH can also be observed in Figure 10.2, at least in the case of states and achievements. The preference to associate states with PIM and to associate achievements with PIN is a clear tendency in both the AH and SA Chinese learner groups. However, in the cases of activities and accomplishments, the SA Chinese learner groups do not show a clear PIN and PIM usage pattern. In particular, the SA Chinese learner groups have higher mean values than the AH Chinese learner groups for accomplishments and therefore tend to use PIM. It is obvious that the verbal properties of states (non-dynamic, atelic and durative) and achievements (dynamic, telic and non-durative) make PIM the prototypical form for the former, and PIN the prototypical form for the latter. However, situations conveyed by activities (dynamic, atelic and durative) and accomplishments (dynamic, telic and durative) are less prototypical than situations conveyed by states and achievements. According to Tracy (2007), the associations of PIM with states and PIN with achievements are the most frequent patterns, whereas PIN and PIM share a similar proportion in activities and accomplishments. This can explain why SA Chinese learners show a less clear pattern in the use of PIN and PIM

for activities and accomplishments than AH Chinese learners, because AH Chinese learners base their selection of PIN and PIM on the language knowledge gained from traditional classroom training. Therefore, our results partially support the prototypical associations predicted by the LAH and the DH for both SA and AH Chinese learner groups of Spanish, although an important effect of the differences in teaching objectives for AH and SA environments can be observed.

To conclude, we found that the usage patterns of Spanish past tense aspect of learners in both acquisition environments (AH vs. SA) coincide in their preference to use prototypical associations at lexical and discourse levels. Based on the information they acquire in each context, Chinese learners tend to use the morphological associations predicted by the LAH and the DH. This is because Mandarin Chinese and Spanish share a common usage of discourse and lexical aspectual classes, which facilitates their learning of the use of PIN/PIM. Moreover, this work also shows that teaching objectives play a role in L2 learners' capacity for processing lexical and discourse information, and that different approaches to teaching (lexical aspectual class and grounding information in discourse) results in differences in L2 learners' progress across levels and acquisition environments. According to our research, L2 learners at universities and language schools should be assessed so that they have a clear idea of which aspect(s) of their target language are more likely to improve depending on the acquisition environments and teaching objectives. Only by doing so will they be able to choose the most appropriate course for them and take maximum advantage of it.

PARTE III

Capítulo 11

Pauses and mental processes during a transaction task the case of English (L1/L2), Spanish (L1/L2) and heritage Spanish

NÚRIA ENRÍQUEZ

LOURDES DÍAZ*

YULIANG SUN**

University of Houston (EE.UU.)

**Pompeu Fabra University-CLIC*

***University of Barcelona-CLIC*

ABSTRACT

This paper presents a study of the indicators of processing problems in the oral production of Spanish and English in a simulated transaction task. Subjects were native speakers of Spanish, native speakers of English and speakers of Spanish as a heritage language. Our objective was to describe the role of pauses as processing indicators in oral production and the differences between the groups of speakers and the languages used in the transactional simulations. From a real corpus of communicative situations in the two languages, we obtain a prototypical model of competence allowing for comparison among all the groups.

Keywords: pauses, oral corpus, processing indicators

11.1. Introduction

The classical approach to discourse analysis (Brown & Yule 1989) attributes to teachers the ability to know how and when students tackle the different stages involved in learning a second language. The above-mentioned study argues that teachers are able to identify errors, whether in production or perception, and notice when they decrease in number. They are also attributed the ability to perceive changes in rhythm, the presence of unexpected pauses or silences in communication situations, along with hesitations and, at higher language proficiency levels, the location and duration of these in production as part of the students' learning and skills development process. Through these visible and audible indicators, teachers are thought to be able to observe students' progress in the mastery of the language and the evolution of their interlanguage.

These cognitive processes are reflected in students' use of repair strategies, which have been studied recently by authors who combine psycholinguistic approaches with classroom methodology and empirical studies of L2 acquisition, such as García Mayo and Gavela (2001), Erker and Bruso (2017), Enríquez, Dáz y Taulé (2015).

Based on the previously-mentioned studies, we propose the following hypotheses:

- Pauses are quantitatively and qualitatively different depending on the speaker's degree of language competence, regardless of whether their L2 is English or Spanish.
- There are pauses that are common to all groups due to the difficulty of the task, usually resulting from familiarity or lack of familiarity with the proposed task.
- Difficulties in processing vary depending on the language used to carry out the task (L1/L2).
- Variations between groups in the number of pauses are also determined by pragmatic-cultural questions.
- The heritage group is a distinct group lying halfway between the L1 Spanish and L1 English groups though more similar to the L1 English group when carrying out tasks in Spanish, though not in English.

11.2 Methodology

In order to test the hypotheses, two corpora of a transaction task were created. The first, StopELE_SP, is made up of three sub-corpora in Spanish. The first is a sub-corpus of heritage speakers which contains six dialogues (four women and two men). The second sub-corpus is made of six dialogues of L2 Spanish speakers (three women and three men). Finally, the third sub-corpus contains six dialogues of L1 Spanish speakers (two women and four men). All three sub-corpora created followed the same guidelines in terms of cultural level, place of origin and age. The second corpus is StopELE_EN, which contains three sub-corpora in English which share the same characteristics.

The 6 speakers that make up the L1 Spanish – L2 English - sub-corpus are from Mexico and are graduate students from the University of Houston. The heritage corpus is made up of 6 undergraduate students also from the University of Houston, who attend classes in Spanish as a heritage language. They were all placed at level 2307.

Lastly, the L2 group is made up of 6 undergraduate students from the Spanish as a Second Language program of the Hispanic Studies department at the University of Houston, and they were placed at level 2302 – Intermediate ACTFL, B2.1 MCER -.

Recordings of the role-plays were performed without preparation in order to try to achieve as much spontaneity as possible given the situation. The participants had a small script, the eliciting instrument, used as a guide, and were encouraged to improvise if they wished. Guides and instructions were exactly the same for all groups and for both languages.

The dialogues always involved two people, one in the role of client and another in the role of operator. The task consisted of a transaction carried out by one participant asking about the prices, schedules and itineraries of a bus trip from Cancun to Mexico City, with the other participant responding with the pertinent information, ending finally with the purchase of a bus ticket.

Regarding data treatment conducted in the study, we performed a basic descriptive statistical analysis using two open source tools, AntConc and G-Stat 2.0., in order to establish lexical diversity and fluency as complementary information to pauses.

11.3 Analysis of results

Three types of pauses were analyzed:

- Filled pauses
- Lengthening pauses
- Empty pauses

The contexts in which these pauses were detected, and which coincide in most cases with the contexts identified in Enríquez, Dáz and Taulé (2015), are the following:

- Ahead of a question: This type of pause was common in all groups, both in their L1 and L2.
- Ahead of numbers: More common before times and less common before simple numbers.
- Due to grammatical issues: Especially for L1 Spanish subjects when speaking English and for L1 English subjects speaking Spanish.
- Due to problems accessing vocabulary: Infrequent in all three groups, both in L1 and in L2.
- At the end of a sentence: Probably due to problems relating to task management or grammar. A frequently used way of waiting for the interlocutor to help the speaker to solve a problem.
- Task management: Sometimes due to unfamiliarity with either a situation or with a particular role.
- Due to spelling: A phenomenon that was only observed with L1 Spanish students in the StopELE_EN corpus.

As expected, the production and lexical diversity in the Spanish corpus is greater for the L1 Spanish speaker group (TTR 19.15%), followed by the heritage speaker group (TTR 20.40%) and the L1 English group (TTR 26.84%). What do surprise us are the ratios in the English corpus in which, contrary to our expectations, the greatest lexical diversity and production corresponds to the Spanish L1 group (TTR 15.24%), followed by the heritage group (TTR 19%) and the English L1 group (24.90%). This deserves further study, though it can be supposed that pragmatic-cultural causes may intervene directly here, since dialogues and written texts in English tend to be less

extensive and more precise than in Spanish. This may be a question of style, which is determined by the language used, and would therefore confirm our fourth hypothesis.

Data show that heritage students of Spanish are located between the native L1 Spanish and English L1 groups, constituting their own group, not assimilated to either of the former groups. However, if we look at the StopELE_EN corpus, which can be seen in Table 11.2, we note that the previous premise is not met. The Spanish L1 subjects, who have a lower level of linguistic competence in English, achieved greater levels of production and lexical diversity, while the values for heritage speakers remain fairly stable. And although the English L1 subjects achieve higher results in terms of types and tokens than can be observed in the StopELE_SP corpus, their results are still inferior to those of the Spanish L1 group.

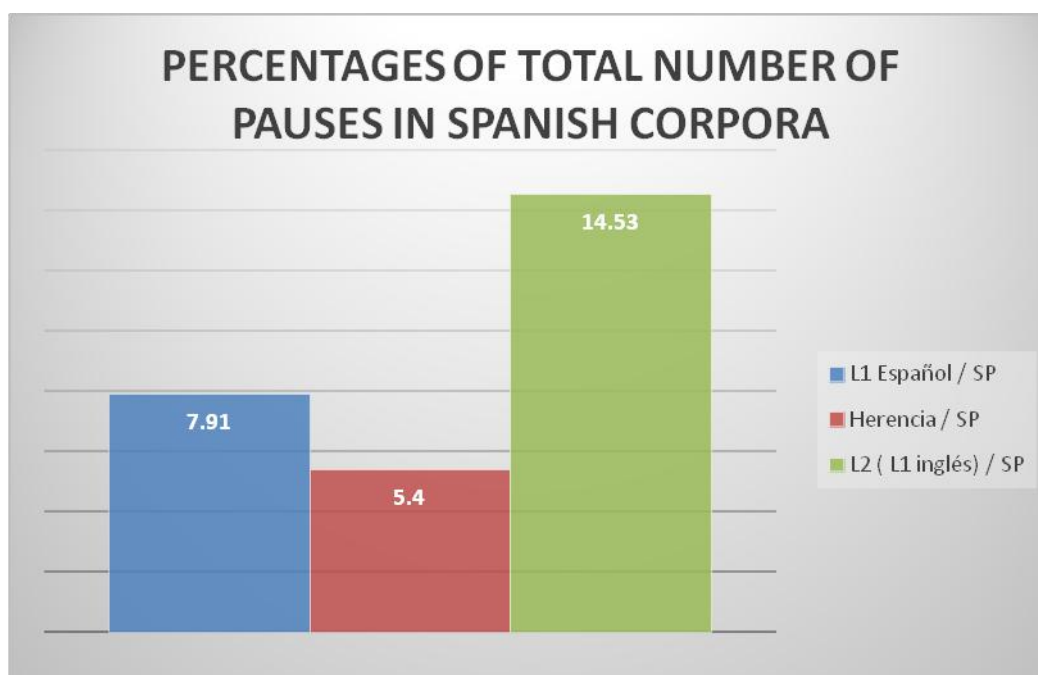
It should also be mentioned that the difference between the ratios in the StopELE_SP and StopELE_EN corpora of Spanish L1 subjects is 4%, while the difference in the English L1 corpora is 2% and is almost non-existent in the heritage group corpora. Concerning corpus size, Stop_ELE Spanish contained 3576 tokens and 685 types for L1 Spanish group; for the Heritage group 1647 tokens and 336 types and for the L2 Spanish group 812 tokens and 218 types. The type token ratios were 19.15; 20.4 and 26.84 respectively. STOP_ELE_ENG, in turn, contained 2971 tokens and 453 types for the L1 Spanish group; 1547 tokens and 294 types for the Heritage group; and 1044 tokens and 260 types for the L2 Spanish group. TTR were 15.24; 19 and 24.90 respectively.

Regarding the total number of pauses by groups in the StopELE_SP corpus - see Table 11.1- we see that the group with the lowest level of language competence, in this case that of the English L1 subjects, has a higher number of pauses. In Figure 11.1, percentages of pauses for each sub-corpus are shown.

Table 11.1: Pause-types by group. STOP-ELE Spanish

STOP-ELE_SP	L1 SPANISH (L2 ENG)	L2 SPANISH (L1 ENG)	HERITAGE
Filled pauses	159	105	64
Empty pauses	42	13	14
Lenghtening pauses	82	0	11
Total	283	118	89

Figure 11.1: Percentages of total number of pauses in the StopELE_SP corpus



11.3.1 Reasons for pauses in the StopELE_SP corpus

Most of the pauses by Spanish L1 subjects are due to difficulties in task management. This is to be expected since their L1 is Spanish and they have no difficulties in mastering the language (see Figure 11.2).

In the group of heritage speakers we find two main reasons for pauses. The first is task management difficulties, which is also typically the case of the Spanish L1 subjects, though pauses occurring prior to questions are also important, which makes us suspect that, despite their mastery of the language, in this case Spanish, questions still generate certain insecurities (see Figure 11.3).

As expected, the main reason for pauses for the English L1 subjects are grammatical, since their mastery of Spanish is much more limited than that of the other three groups. Task management also generates difficulties, as questions do (see Figure 11.4).

Figure 11.2: Percentages of pause- types. StopELE_ SP L1 Spanish

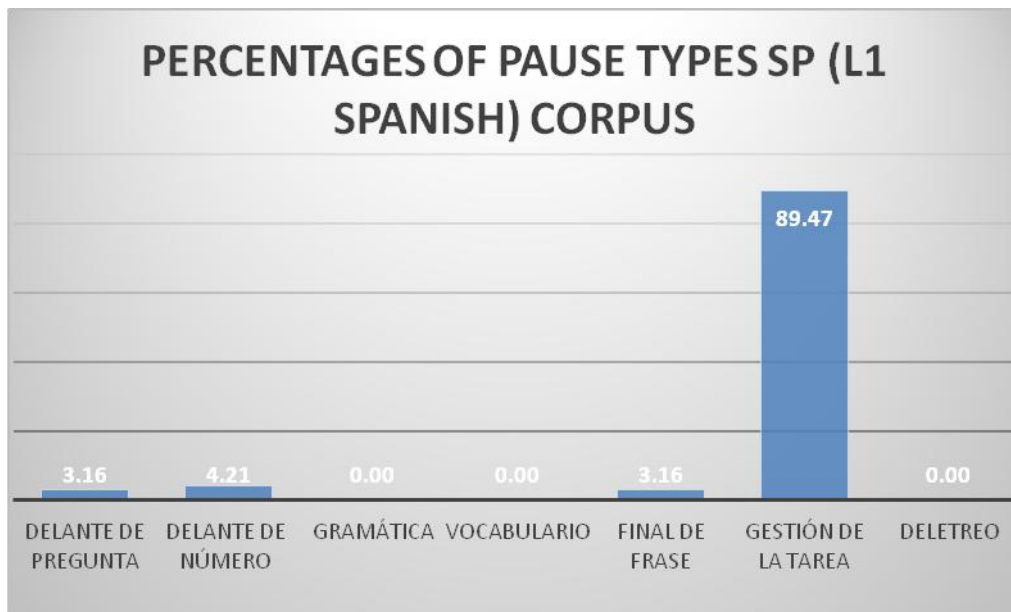


Figure 11.3: Percentages of pause-types StopELE_ SP heritage

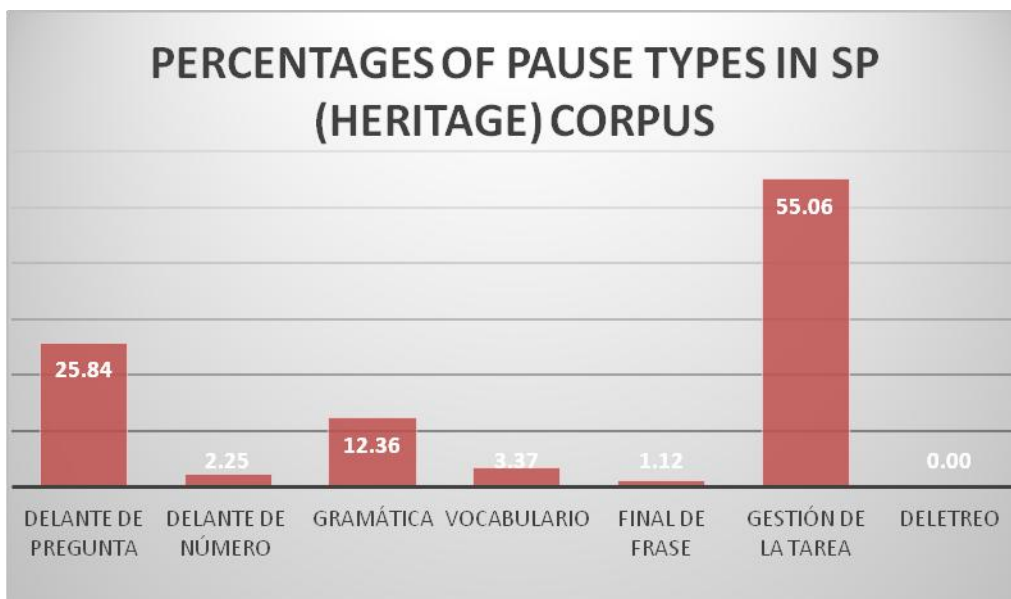
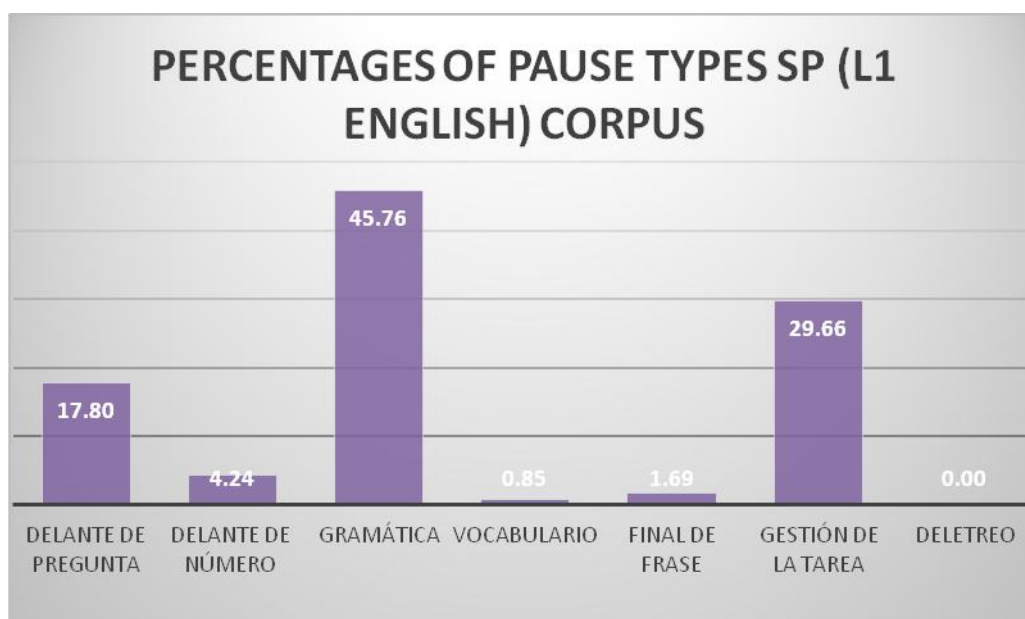


Figure 11.4: Percentages of pause-types StopELE_ SP L1 English

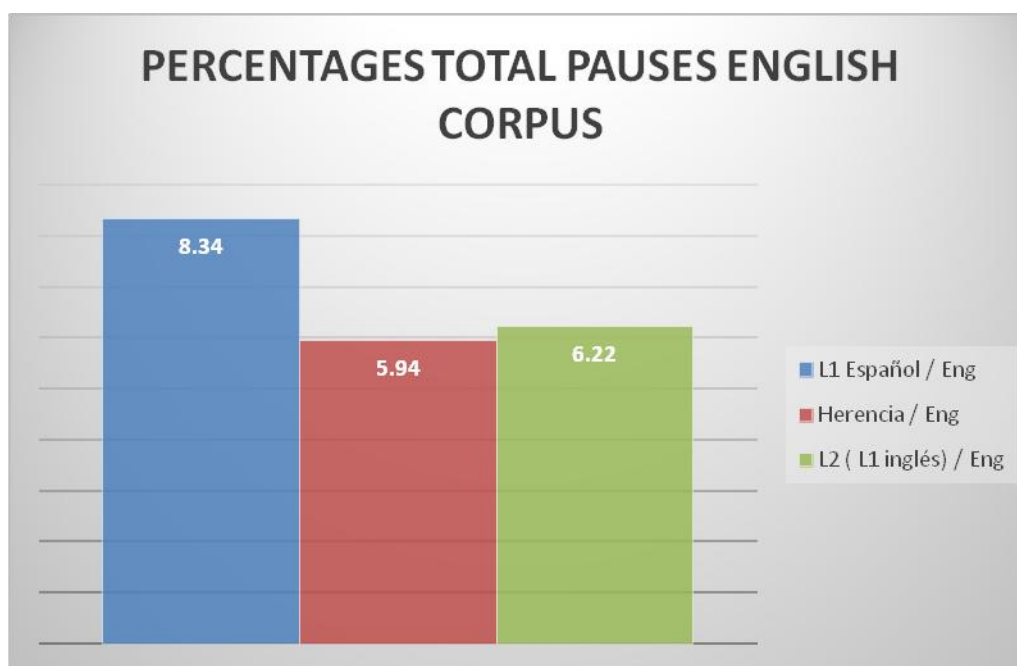


Regarding the StopELE_EN corpus, we see that the group with the lowest level of linguistic competence is the one that registers the greatest number of pauses, in this case the Spanish L1 subjects, since this corpus is integrally in English. It should be noted that heritage speakers perform the lowest number of pauses among the three groups. In Figure 11.4 we can see the percentages of pauses for each subcorpus.

Table 11.2: Pause-types by group. STOP-ELE ENGLISH corpus

STOP-ELE_EN	L1 SPANISH (L2 ENG)	L2 SPANISH (L1 ENG)	HERITAGE
Filled pauses	163	25	55
Empty pauses	41	17	17
Lenghtening pauses	44	23	20
Total	248	65	92

Figure 11.4: Percentages of total pauses. StopELE_EN corpus



11.3.2 Reasons for pauses in the StopELE_EN corpus

Here, once again, the before questions pause type is the most common, together with those that occur due to difficulties with task management. For L1 Spanish subjects (see Figure 11.5), the most common cause of difficulties is grammar, followed by vocabulary and interrogatives. It is noteworthy that there is a reason for pauses in this group that does not occur in any of the others, which is related to problems with spelling.

In the heritage group, most pauses are caused by task management difficulties, followed by questions (see Figure 11.6). In this case, unlike with the Spanish speaking corpus, heritage speakers have no difficulty due to grammatical issues.

Finally, in the English L1 group, the greatest difficulty is attributable to task management difficulties, followed by questions (see Figure 11.7). It is striking that the third cause of difficulties in this group, which we must recall is carrying out the task in their English L1, is with numbers, since this was not a major problem for the Spanish L1 group.

Figure 11.5: Percentages: types of pauses. StopELE_ EN L1 Spanish

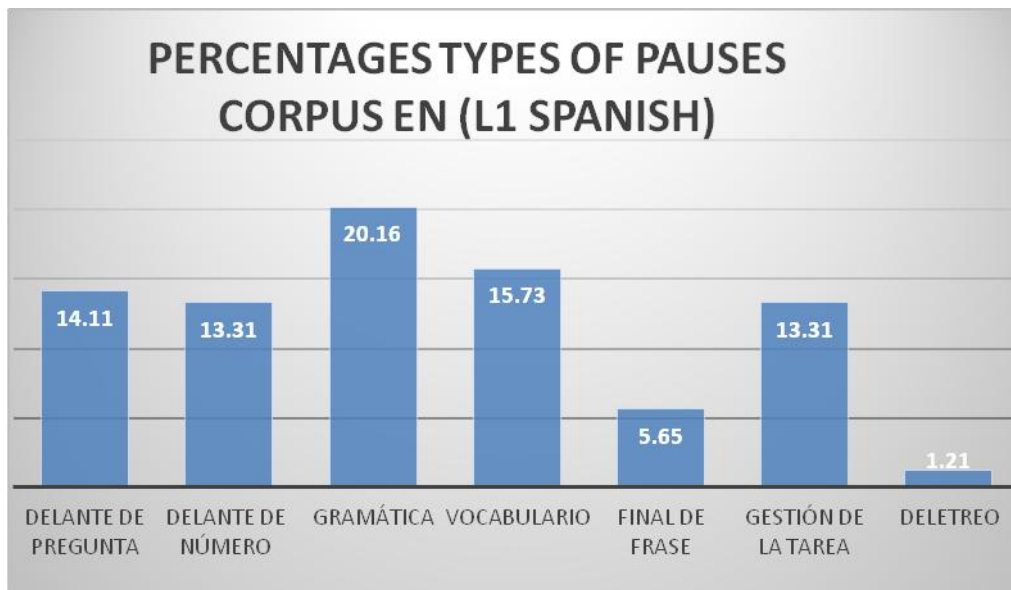


Figure 11.6: Percentages: types of pauses. StopELE_ EN Heritage

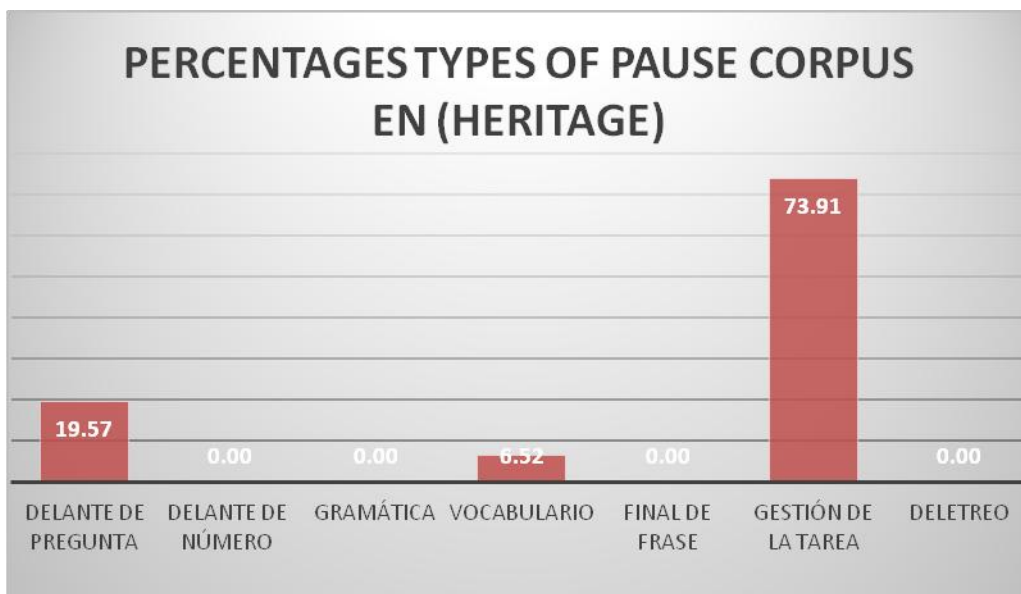
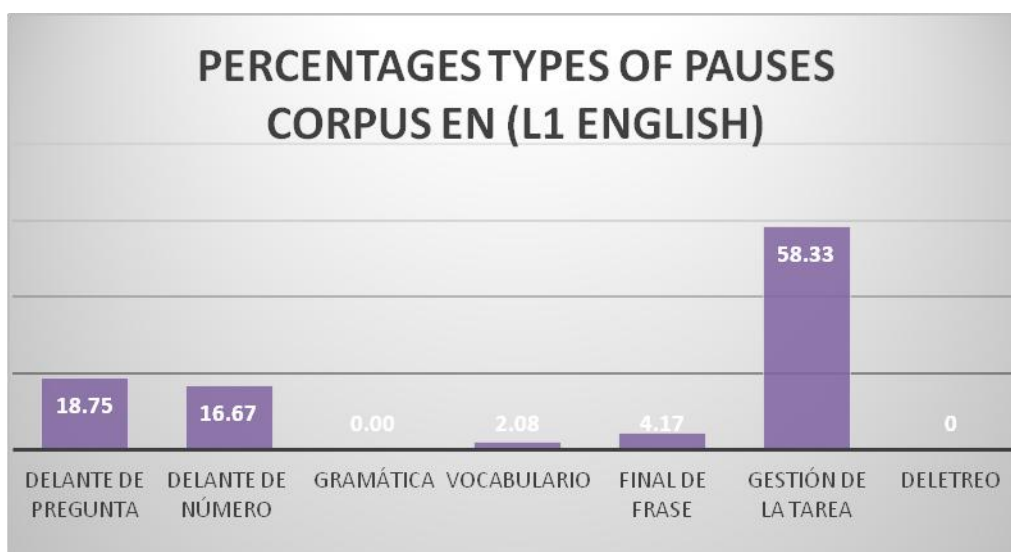


Figure 11.7: Percentages: types of pauses. StopELE_ EN L1 English



11.4 Conclusions and implications for teaching

This study presents the differences observed between groups of Spanish L1, English L1 and speakers of Spanish as a heritage language when tackling a communicative service request task.

Among the difficulties that produce pauses, the most important, when language competence is not a handicap, is task management. In addition to the difficulties involved in task management, another difficulty that was detected in both corpora and in all groups manifests in pauses that occur immediately before questions. While these pauses were not detected for L1 Spanish speakers in the Spanish language corpus, they did occur with both the Heritage and the L1 English groups.

We also find it interesting that no lengthening pauses by L1 English speakers were detected in the Spanish language corpus, even though the same group did use them in the English language corpus. As mentioned previously, the absence of these pauses can be explained by a lack of language competence, since knowing where to place this type of pause requires an elevated mastery of the target language.

Another expectation confirmed by our data is that the heritage speaker group is not comparable to either of the other groups and constitutes a group with its own unique characteristics. Even so, this group did generate some unexpected results during the study, suggesting that their special circumstances endow them with unique characteristics. Lastly, we must mention that the degree of bilingualism, and therefore the mastery of both languages, is quite balanced in this group of speakers.

From the second-language teaching point of view, these situations involving oral interaction through the role playing of an everyday event can be an effective instrument that allows to identify students' difficulties, whether they be pragmatic, grammatical or of another nature. Moreover, they provide a unique opportunity of significant practice similar to what they will probably experience if they travel to other countries.

*Research funded by the Spanish Ministry. Project reference: **SOMEMBED** (TIN2015-71147).

Capítulo 12

Conclusiones y líneas futuras

En este último capítulo, se presentan las conclusiones de este trabajo. La tesis es un compendio de diez estudios sistemáticos sobre la adquisición de los tiempos aspectuales simples del pasado en español por aprendices chinos analizados desde distintas perspectivas: la del nivel léxico, la del discursivo, la del pragmático, así como el papel de la influencia de la transferencia de la L1 y el del contexto de la adquisición. Nuestros resultados arrojan luz sobre cómo la selección y el uso de PIN y PIM de los aprendices chinos están condicionados por dichos factores que constituyen, todos juntos, el patrón de adquisición del aspecto del español por aprendices chinos. Asimismo, nuestros resultados también revelan la especialidad del patrón de uso y de desarrollo de los aprendices chinos a través del análisis comparativo con datos de estudios anteriores para aprendices de otras L1.

En este capítulo, en la sección 12.1 resumimos las conclusiones de cada capítulo y proponemos el marco general de conclusiones de esta tesis, es decir, el patrón de adquisición del aspecto del español por aprendices chinos. En la sección 12.2 presentamos las líneas futuras de investigación previstas.

12.1 Conclusiones

Del capítulo 2 al capítulo 11, se ha presentado la adquisición del aspecto, en concreto, de los tiempos aspectuales simples del pasado en español, del pretérito indefinido (PIN) y del pretérito imperfecto (PIM), por aprendices chinos desde diversos factores lingüísticos, basándonos en el análisis de la información del corpus *Gushi-ELE*. A continuación, resumimos las conclusiones de estos capítulos.

1. En la perspectiva del nivel léxico-semántico (Hipótesis 1): las propiedades léxicas aspectuales de los predicados influyen en la adquisición del uso de PIN y PIM:

- En general, el uso de PIN y PIM de los verbos de actividad y de realización es más difícil que el uso de los verbos de estado y de logro para los aprendices chinos, porque los estados y logros tienen asociaciones más prototípicas, es decir, verbos de estado con PIM y verbos de logros con PIN. Sin embargo, debido a las propiedades verbales de dinamicidad, de telicidad y de puntualidad, esta tendencia en las asociaciones prototípicas es menos clara para los verbos de actividad y realización.
- En concreto, considerando las predicciones de la LAH, los resultados de esta tesis apoyan las asociaciones prototípicas predichas por esta hipótesis. Es decir, PIM se asocia preferentemente con verbos de estado, seguido por verbos de actividad, realización y logro; en cambio, PIN se asocia prioritariamente con verbos de logro, seguidos por verbos de realización, actividad y estado. En nuestros resultados con aprendices chinos, se observa que la preferencia de la asociación de PIM con verbos de estado y de PIN con verbos de logro son más frecuentes. Sin embargo, las actividades, en vez de tender a asociarse con PIM, tienden a asociarse con PIN en el corpus de nuestros aprendices chinos, sobre todo, en la producción de los sujetos de competencia más baja en español. Esto significa que los aprendices chinos agrupan todos los verbos dinámicos (actividades, realizaciones y logros) en una misma categoría verbal y prefieren asociar todos los verbos dinámicos con PIN. En cambio, los verbos de estado los agrupan en otra categoría opuesta (no dinámica) que prefieren asociar con PIM. Esto diferencia a los aprendices chinos de otros grupos lingüísticos de aprendices.

Los resultados obtenidos, en cambio, no apoyan el patrón de desarrollo predicho por la LAH. Entre los aprendices chinos, el patrón de desarrollo es el siguiente: los aprendices de nivel más avanzado están más influidos por las propiedades verbales (dinamicidad, telicidad y duratividad) en su selección y uso de PIN y PIM que los aprendices de nivel bajo. Además, los aprendices de nivel bajo tienden a usar PIN como aspecto por defecto, como predice la DPTH.

Por consiguiente, esta conclusión apoya la Hipótesis 1 de esta tesis.

Referencias

- En cuanto a las propiedades verbales, los aprendices chinos adquieren primero el contraste de dinámico/no-dinámico, seguido del contraste tónico/atónico y del durativo/puntual.

2. En la perspectiva del nivel léxico-sintáctico: no analizar composicionalmente el aspecto de los predicados produce asistematicidad en la asignación de PIN o PIM por parte de los aprendices chinos de ELE. El uso de PIN y PIM depende tanto de la integración de la información sintáctica (verbo más complementos) como de la información semántica de los verbos; es decir, la composicionalidad del aspecto. Los aprendices chinos no consideran los verbos y sus complementos como un conjunto. Por lo tanto, frente a verbos que pueden asociarse con distintos tipos de complemento (patrones de resultado, patrones locativos y patrón progresivo, por ejemplo) su tendencia a analizar los componentes por separado les impide componer el significado de un predicado e interpretarlo correctamente como tónico o atónico. Asimismo, les impide ser sistemáticos cuando marcan con PIN y PIM sus predicados. Estos hallazgos se relacionan parcialmente con la Hipótesis 3 (coerción).

3. En el nivel semántico-discursivo se confirma la predicción de la DH (Hipótesis 2): el juego de planos discursivos (foco y fondo) tiene incidencia en la selección de PIN y PIM de los aprendices.

- Los resultados de esta tesis apoyan las asociaciones prototípicas predichas por la DH. Es decir, se confirma el uso de PIN en el plano del foco y de PIM en el plano del fondo como asociaciones prioritarias para los aprendices chinos.
- Asimismo, se comprueba que los aprendices chinos perciben mejor la información de las clases léxico-aspectuales que la de los planos discursivos. Esto se debe a que la articulación de la información en planos discursivos está en un nivel lingüístico más amplio que la información léxica. Esto significa que les exige mayor esfuerzo de procesamiento cuando procesan los datos y tratan la información discursiva. Por eso, es más difícil para todos los aprendices de L2.

4. La interacción entre el nivel léxico y discursivo: Es complicado modelizar la influencia interactiva entre clases léxico-aspectuales y planos en la información discursiva en la selección y el uso de PIN y PIM de estos aprendices chinos por lo que no hemos podido obtener un patrón. Por un lado, en el caso de asociaciones no-prototípicas entre tiempos aspectuales, clases léxico-aspectuales y planos discursivos en la prueba cerrada (prueba de *cloze*), la selección entre PIN y PIM por estos aprendices chinos tiende a depender de la información discursiva, aunque de manera no siempre significativa estadísticamente. Por otro lado, observamos en los resultados de la prueba de redacción que las propiedades léxicas de los verbos de estado y de logro anulan la influencia de la información discursiva de estos aprendices.

5. En el nivel pragmático-discursivo (Hipótesis 3): cuando hay un conflicto entre el nivel léxico-semántico y el semántico-discursivo que implica elegir PIN en lugar de PIM o viceversa por razones de contexto (coerción), los aprendices priorizan preferentemente el nivel sintáctico. No son capaces de integrar la información pragmático-discursiva como los nativos. Los resultados de esta tesis muestran que los aprendices chinos no pueden aplicar la coerción, sea cual sea su competencia de español. Por lo tanto, se confirma la Hipótesis 3 de esta tesis.

6. Transferencia de la L1, chino mandarín, sobre el español (Hipótesis 4): se transfiere parcialmente el patrón aspectual del chino mandarín al contraste de PIN y PIM. En concreto:

- Se observa la transferencia del patrón de uso del marcador *-le* del chino mandarín a la asociación entre PIN y verbos dinámicos en español.
- Nuestros aprendices chinos también asocian PIN con verbos télicos por la influencia de esta misma asociación en chino mandarín; en cambio, detectamos el uso aleatorio de PIN o PIM para verbos de estado, por la inexistencia en chino mandarín de la asociación de estados con marcadores perfectivo *-le*. En su L1, los estados aparecen con un marcador cero (marcador neutro de perfectividad) o con uno imperfectivo. La falta de correspondencia en la L2 provoca que elijan casi al azar por sincretismo en la L1. Por lo tanto,

se confirma parcialmente la Hipótesis 4 de esta tesis porque se transfiere parcialmente el patrón aspectual de la L1, chino mandarín.

7. Contexto de adquisición (Hipótesis 5): los objetivos académicos en el caso de la adquisición sin inmersión pueden ser tan determinantes como el mayor caudal de input que hay en la situación de inmersión en la L2. El contexto de adquisición es un factor que, si bien influye en la selección y el uso de PIN y PIM, no es determinante. Este estudio pone de relieve que no es el contraste entre la adquisición en clase en el país de la L1 y la adquisición con inmersión lingüística en la L2, sino la especificidad de los objetivos de enseñanza-aprendizaje lo que desempeña un papel realmente importante en el desarrollo del patrón de uso de PIN y PIM por los aprendices chinos de Barcelona y de Nanjing. Observamos que los aprendices en el país de la L1 (estudiantes universitarios de español en China que reciben una enseñanza más académica centrada en la redacción y la lectura) son más sensibles a la información discursiva (distinción de los planos de foco y fondo) que aporta el uso de PIN y PIM que los aprendices chinos que adquieren el español en inmersión en la L2 (estudiantes chinos en una escuela de idiomas en Barcelona, con instrucción comunicativa sobre el uso de la lengua y con práctica coloquial). Paradójicamente, estos últimos muestran mayor sensibilidad a las propiedades léxico-aspectuales en la selección y el uso de PIN y PIM, frente a la sensibilidad textual-discursiva de los de Nanjing. Por consiguiente, los datos de esta tesis confirman parcialmente la Hipótesis 5.

8. Tipos de pruebas aplicadas en la metodología: los instrumentos utilizados para elicitar datos pueden guiar sesgadamente la interpretación de los propios datos y llevar a distintas interpretaciones y patrones de uso. En esta tesis, se observa que la adquisición de PIN y PIM puede datarse cronológicamente más tempranamente mediante la prueba gramatical (elección múltiple de morfología) que mediante la prueba de comprensión (juicios de aceptabilidad) con los mismos alumnos. Además, se observa que la adquisición del contraste de propiedades verbales (dinamicidad, telicidad y puntualidad) se data más temprano mediante pruebas más abiertas (redacción semi-guiada) que mediante una prueba más cerrada (prueba de *cloze*).

12. 2 Limitaciones y líneas futuras

La adquisición del aspecto en español L2 por aprendices chinos es un tema poco estudiado. Como se ha mencionado en la introducción, el objetivo de esta tesis es cubrir este vacío. Sin embargo, este trabajo todavía deja pendientes algunas cuestiones para el futuro.

Primero, hay que profundizar en cómo delimitar el efecto de la interacción entre las clases léxico-aspectuales y los planos de foco y fondo en el discurso. Según qué instrumentos de elicitación de datos se han usado en nuestro estudio, los resultados no son coincidentes con los mismos sujetos y niveles de competencia. Así la prueba de *cloze* muestra que los planos discursivos de foco y fondo tienen un efecto mayor en la selección entre PIN y PIM que los datos obtenidos mediante la redacción semi-guiada, que muestran que el efecto del aspecto léxico en el caso de verbos de estado y logros anula los efectos de los planos discursivos. Como esta discrepancia se observa entre diferentes tipos de pruebas, sospechamos que el tipo de prueba de elicitación puede ser un factor importante en el sesgo de los patrones de uso observados. Así pues, se requiere un estudio más amplio en el futuro para analizar esta cuestión.

La otra limitación de este trabajo es que en el estudio sobre los contextos de adquisición (aprendizaje en clase en el país de la L1 y aprendizaje con inmersión de la L2), nuestra muestra no es suficientemente grande para llevar a cabo una estadística significativa. En el futuro, habrá que incorporar más sujetos en ambos contextos para obtener conclusiones más fiables.

Por último, en el capítulo de tareas pendientes, tendré que abordar los datos orales de nuestros aprendices chinos. Se podrán realizar análisis comparativos entre los datos orales y los datos escritos para establecer las diferencias en el patrón de uso y el patrón de desarrollo de los aprendices chinos en el discurso oral y escrito. Asimismo, se podrán comparar estos datos orales con los trabajos sobre producciones orales de aprendices anglófonos explorados en esta tesis. Todo ello nos permitirá analizar las diferencias entre los patrones orales y escritos de aprendices de L1 chino y de L1 inglés y desarrollar propuestas y materiales didácticos específicos o diferenciados para los aprendices sinohablantes de ELE.

Referencias

- Alonso Ramos, M. (2010). No importa si la llamas o no colocación, descríbela. In Carmen Mellado, Patricia Buján, Claudia Herrero, Nely Iglesias & Ana Mansilla (eds.), *La fraseología del s. xxi: nuevas propuestas para el español y el alemán*, (pp. 55-80), Berlin: Frank y Timme.
- Alonso Ramos, M. (2013). Colocaciones, diccionario y corpus de aprendices, in Casas Gómez, M. (dir.), Vela Sánchez, R. (ed.), *Eugenio Coseriu, moriam, XIV Jornadas de Lingüística*, (pp. 57-71). Servicio de publicaciones Universidad de Cádiz.
- Andersen, R. (1986). El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma. In Jürgen M. Meisel (ed.), *Adquisición de lenguaje/Aquisição da linguagem* (pp. 115-138). Frankfurt: Vervuert.
- Andersen, R. W. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, (pp. 305-324). Amsterdam: John Benjamins.
- Andersen, R. W. (2002). The dimensions of “pastness”. In Salaberry & Shirai (eds.), *The L2 Acquisition of Tense-aspect Morphology* (pp. 79–105). Amsterdam: John Benjamins.
- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles, *Studies in second language acquisition*, 16(02), pp.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.
- Ayoun, D., & Salaberry, M. R. (eds.) (2005). *Tense and Aspect in Romance Languages: Theoretical and Applied Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bahns, J., & Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations?, *System*, 21(1), 101-114.
- Baker, J., & Quesada, M. L. (2011). The effect of temporal adverbials in the selection of preterit and imperfect by learners of Spanish L2. In L. Plonsky & M. Schierloh (eds.), *Selected proceedings of the 2009 Second Language Research Forum* (pp. 1-15). Somerville, MA: Cascadilla.
- Balhouq, S. A. (1976). *The place of lexis in foreign language acquisition*. Doctoral dissertation, University of Sheffield, Linguistics.
- Bardovi-Harlig, K. (1994). Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect. In E. Tarone, S. Gass & A. Cohen (eds.), *Research methodology in second-language acquisition* (pp. 41–60). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bardovi-Harlig, K. (1995). A Narrative Perspective On The Development Of The Tense / Aspect System In Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(2), 263–291.
- Bardovi-Harlig, K., & Reynolds, D. W. (1995). The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect. *TESOL quarterly*, 29, 107-131.
- Barfield, A. (2007). *An exploration of second language collocation knowledge and development*. Unpublished doctoral dissertation. University of Wales, Swansea.
- Bataller, R. (2010). Making a request for a service in Spanish: Pragmatic development in the study abroad setting. *Foreign Language Annals*, 43(1), 160–175.

- Bergström, A. (1995). *The expression of past temporal reference by English-speaking learners of French*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University.
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H. & Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a Lexical Approach to the test. *Journal of Language Teaching Research* 10, 245-261.
- 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.
- Bonk, W. J. (2000). Testing ESL Learners' Knowledge of Collocations. In T. Hudson & J.D. Brown (eds.), *A focus on language test development* (pp. 113-142). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Cadierno, T. (2000). The acquisition of Spanish grammatical aspect by Danish advanced language learners. *Spanish Applied Linguistics*, 4, 1-53.
- 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.
- Chin, D. H. J. (2008). A cross-linguistic investigation on the acquisition of Spanish aspect. In De Garavito, J. B. & Valenzuela, E. (ed.) *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 36-50), Somerville: Cascadia Press.
- Chu, C. C. H. (2006). *Hanyu Pianshang Yufa (A Discourse Grammar of Mandarin Chinese)*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Collentine, J., & Asenci6n-Delaney, Y. (2010). A Corpus-Based Analysis of the Discourse Functions of Ser/Estar+ Adjective in Three Levels of Spanish as FL Learners, *Language Learning*, 60(2), 409-445.
- Collentine, Joseph G., and Barbara Freed. (2004). Learning Context and its Effects on Second Language Acquisition: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2),153–172.
- Collins, L. (2002). The roles of L1 influence and lexical aspect in the acquisition of temporal morphology. *Language learning*, 52(1), 43-94.
- Comajoan, L. (2005). The acquisition of perfective and imperfective morphology and the marking of discourse grounding in Catalan. In Ayoun & Salaberry (eds.), *Tense and Aspect in Romance Languages: Theoretical and applied perspectives*, (pp. 35–78). Amsterdam: John Benjamin.
- Comajoan, L. (2013). Tense and aspect in second language Spanish. In Geeslin, K. L. (ed.) *The handbook of Spanish second language acquisition*, (pp. 235-252). UK: John Wiley.
- Comajoan, L. & Pérez Saldanya, M. (2018). *Los tiempo verbales del español*. Barcelona: Octaedro.
- Comrie, B. (1976). *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems (Vol. 2)*. New York: Cambridge university press.
- Comrie, B. (1985). *Tense (Vol. 17)*. Cambridge university press.

Referencias

- Conroy, M. A. (2016). Contextual factors in second language learning in a short-term study abroad programme in Australia. *The Language Learning Journal*, 44, 1–21. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1118643>
- Council of Europe (2000). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg: ce. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.
- Cowie, A. P. (1981). The treatment of collocations and idioms in learners' dictionaries, *Applied linguistics*, 2, 223-235.
- Dai, Y. 1997. *Xiandai Hanyu Shiti Xitong Yanjiu* (A Study of Aspect in Modern Chinese). Hangzhou: Zhejiang Educational Press.
- De Miguel, E. (1990). *El aspecto verbal en una gramática generativa del español*. Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid.
- De Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. In Bosque, I. and Demonte, V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2977-3060). Madrid: Espasa Calpe.
- De Miguel, E. (2004). La formación de pasivas en español: un análisis en términos de la Estructura de Qualia y la Estructura Eventiva. *Verba Hispanica*, 12(1), 107-129.
- De Swart, H. (1998). Aspect shift and coercion. *Natural Language & Linguistic Theory*, 16(2), 347-385.
- De Swart, H., & Verkuyl, H. (1999). Tense and aspect in sentence and discourse. *Lecture Notes of the 11th European Summer School in Logic, Language and Information (ESSLLI)*. Utrecht: Universiteit Utrecht Press.
- DeKeyser, R. (2010). Monitoring processes in Spanish as a second language during a study abroad program. *Foreign Language Annals*, 43, 80–92. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01061.x>
- D áz-Campos, Manuel. (2006). The Effect of Style in Second Language Phonology: An Analysis of Segmental Acquisition in Study Abroad and Regular-Classroom Students. In Carol A. Klee & Timothy L. Face (eds.) *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, (pp. 26–39). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- D áz, L. (1993). La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de un 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.
- D áz, L., Bekiou, K. & Bel, A., (2008). Interpretable and uninterpretable features in the acquisition of Spanish past tenses. In J. Licerias, H. Zobl, & H. Goodluck (eds.), *The role of formal features in second language acquisition*, (pp. 484-512). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- D áz, 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 M. Licerias et al. (eds.). *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)*, (pp. 76-84), Somerville: Cascadilla Press.
- D áz, L., & Enríquez, N. (2016). (Inter) culturalidad, (inter) lingüística y cognición en el español nativo, de herencia y no nativo. Las pausas y autocorrecciones como

- indicadores. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (23), 1-20.
- D áz, L., & Ruggia, A. L. (2004). The Child Language Data Exchange System (CHILDES) in Research of the Acquisition of tense-aspect marking in Spanish as a Second Language. The case of intermediate Japanese students. In: Lewandowska-Tomaszczyk, B. (ed), *Practical Applications in Language and Computers (PALC) 2003* (pp. 343-358.). Frankfurt: Peter Lang.
- D áz, L., Taul é M., & Enr íquez, N. (2018). Being Polite at the Railway or Bus Station. In Sanz, C. & Morales-Front, A. (eds) *The Routledge Handbook of Study Abroad Research and Practice*. New York: Routledge.
- Dietrich, Rainer, Wolfgang Klein, & Colette Noyau. (1995). *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins. Print.
- Dom íguez, L., Arche, M. J., & Myles, F. (2011). Testing the predictions of the Feature-Assembly Hypothesis: Evidence from the L2 acquisition of Spanish aspect morphology. In N. Danis, K. Mesh & H. Sung (eds). *Proceedings of the 35th Annual Boston University Conference on Language Development*, (pp. 183–196). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Dom íguez, L., Arche, M. J., & Myles, F. (2017). Spanish Imperfect revisited: Exploring L1 influence in the reassembly of imperfective features onto new L2 forms. *Second Language Research*, 33(4), 431-457.
- Dom íguez, 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>
- Dowty, D. R. (1979). *Word meaning and Montague grammar: The semantics of verbs and times in generative syntax and in Montague's PTQ*. Dordrecht: Reidel.
- Dowty, D. R. (2012). *Word meaning and Montague grammar: The semantics of verbs and times in generative semantics and in Montague's PTQ* (Vol. 7). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Enr íquez, N., D áz, L. & Taul é M. (2015). Mental Processes in the oral production of Non-native Spanish Speakers. Pauses and selfcorrection. In Jiménez, N. et al. (eds.) *32nd Int. Conference of the Spanish Association of Applied Linguistics: Language Industries and Social Change, Procedia- Social and Behavioral Sciences*, vol. 173 (pp.24-30). Amsterdam: Elsevier.
- EQUIPO PRAGMA (1985, 1986) *Esto funciona (A) y Esto funciona (B)*, Madrid: Edelsa
- Erker, D., Bruso, J. (2017) Uh, bueno, em ...: Filled pauses as a site of contact-induced change in Boston Spanish. *Language variation and change* 29,2, 205-244.
- Fern ández, L. G. (1998). *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid: Arco Libros.
- Fistrovic, T. K. (2016). *The Interpretation of Spanish Grammatical Aspect with Habitual and Episodic Readings*. Doctoral dissertation, Arizona State University.
- Fleischman, S. (1985). Discourse functions of tense-aspect oppositions in narrative: toward a theory of grounding. *Linguistics*, 23(6), 851-882.

Referencias

- Freed, B., So, S., & Lazar, N. A. (2003). Language learning abroad: How do gains in written fluency compare with gains in oral fluency in French as a second language? *ADFL Bulletin*, 34, 34–40.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*, Mill Valley: Sociology Press.
- Godfrey, L., Treacy, C., & Tarone, E. (2014). Change in French second language writing in study abroad and domestic contexts. *Foreign Language Annals*, 47, 48–65. <https://doi.org/10.1111/flan.12072>
- González González, P. (2003). *Aspects on aspect: Theory and applications of grammatical aspect in Spanish*. Doctoral dissertation.
- González González, P. (2011). A two-way predicational system is better than a four-way approach. In Salaberry R (ed.) *Research design and methodology in studies on second language tense and aspect*. Mouton de Gruyter.
- González González, P. (2013). Research design: A two-way predicational system is better than a four-way approach. In Salaberry, M. R., & Comajoan, L. (eds.) *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect (Vol. 2)* (pp. 159-186). Berlin: Walter de Gruyter.
- González González, P., & Quintana Hernández, L. (2018). Aspect and L1 Transfer in the L2 Acquisition of Spanish Grammatical Aspect. *The Modern Language Journal*, 102(3), 611-625.
- 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 H., 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 composicional del aspecto en la adquisición del español como lengua extranjera. In 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.
- Gyllstad, H. (2005). Words that go together well: Developing test formats for measuring learner knowledge of English collocations. *The Department of English in Lund: Working papers in linguistics*, 5, 1-31.
- Hasbún, Leyla. (1995). *The Role of Lexical Aspect in the Acquisition of Tense/Aspect System in L2 Spanish*. Diss. Indiana U. Print.
- Higueras García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Higueras García, M. (2011). Lexical collocations and the learning of Spanish as a foreign language: State of the art and future projects. In Cifuentes Honrubia, J. L. & Rodríguez Rosique, S. (eds.). *Spanish Word Formation and Lexical Creation* (pp. 439–463). Amsterdam: John Benjamins.
- Hopper, Paul J. (1979a). Some observations on the typology of focus and aspect in narrative language. *Studies in Language*, 3, 37-64.
- Hopper, Paul J. (1979b). Aspect and foregrounding in discourse. In Talmy Givon (ed.), *Syntax and Semantics 12: Discourse and Syntax* (pp.213-241). New York: Academic Press.
- Hopper, Paul J. and Thompson, Sandra A. (1980). Transitivity in grammar and discourse. *Language* 56, 251-299.
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

- Izquierdo, J., & Collins, L. (2008). The facilitative role of L1 influence in tense–aspect marking: A comparison of hispanophone and anglophone learners of French. *Modern Language Journal*, 92, 350–368.
- Johari, J., Sahari, J., Wahab, D. A., Abdullah, S., Abdullah, S., Omar, M. Z., & Muhamad, N. (2011). Difficulty index of examinations and their relation to the achievement of programme outcomes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 71-80.
- Klein, W. (1994). *Time in language*. London: Routledge Psychology Press.
- Klein, W. (2009). *Concepts of time*. In Klein, W. & Li, P. (eds) *The Expression of Time* (pp. 5-38). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Klein, W., & Li, P. (eds.). (2009). *The expression of time (Vol. 3)*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Klein, W., Li, P., & Hendriks, H. (2000). Aspect and assertion in Mandarin Chinese. *Natural Language & Linguistic Theory*, 18(4), 723-770.
- Kumpf, L. (1984). Temporal systems and universality in interlanguage: A case study. In F. R. Eckman et al. (ed.), *Universals of second language acquisition*, (pp. 132-143). Rowley, MA: Newbury House.
- Lafford, B. (1996). *The development of tense/aspect relations in L2 Spanish narratives: Evidence to test competing theories*. Presented at the Second Language Research Forum 1996, Tucson, AZ.
- Lafford, B., & Collentine, J. (2006). The effects of study abroad and classroom contexts on the acquisition of Spanish as a second language: From research to application. In R. Salaberry & B. Lafford (eds.), *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to praxis* (pp. 103–126). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lafford, B., & Uscinski, I. (2014). Study abroad and second language Spanish. In K. L. Geeslin (ed.), *The handbook of Spanish second language acquisition* (pp. 386–403). Boston, MA: Wiley-Blackwell.
- Laforest, M. H. (1980). Towards a typology of lexical errors. *Anglistica*, 23(1), 1–30.
- Laufer, B., & Waldman, T. (2011). Verb-noun collocations in second language writing: A corpus analysis of learners' English", *Language Learning*, 61(2), 647-672.
- Lavado, Joaquín (Quino). (1986). *The world of Quino*. New York: Holt.
- Lee, J. H. (2018). The effects of short-term study abroad on L2 anxiety, international posture, and L2 willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(8), 703–714.
- Li, C. N., & Thompson, S. A. (1989). *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*. University of California Press, Berkeley.
- Li, C., & Thompson, S. (1981). *A functional reference grammar of Mandarin Chinese*. Berkeley: University of California Press.
- Li, P., & Shirai, Y. (2000). *The Acquisition of Lexical and Grammatical Aspect*. (P. Jordens, Ed.). Berlin. New York: Walter de Gruyter.
- Liu, C. P. (1999). An analysis of collocational errors in EFL writings, *Proceedings of the Eighth International Symposium on English Teaching*, (pp. 483–494). Taipei: Crane,
- López-Ortega, N. (2000). Tense, aspect, and narrative structure in Spanish as a second language. *Hispania*, 83 (3), 488– 502.

Referencias

- Lord, Gillian. (2009). Second-Language Awareness and Development during Study Abroad: A Case Study. *Hispania*, 92(1), 127–141.
- Lord, Gillian. (2010). The Combined Effects of Immersion and Instruction on Second Language Pronunciation. *Foreign Language Annals*, 43(3), 488–503.
- Lu, H. C., Cheng, A. C., & Hung, S. Y. (2015). La adquisición del tiempo-aspecto en español en L3 para los aprendices taiwaneses. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 63, 200-217.
- Luján, M. (1981). The Spanish copulas as aspectual indicators, *Lingua*, 54(2-3), 165-210.
- Lunn, P. & J. DeCesaris (1992). *Investigación en gramática*. Boston: Heinle y Heinle Publishers.
- Matte Bon, F. (1992) *Gnunítica ctnnunicativa del español. 1. De la lengua a la idea*. Madrid: Difusión.
- Mao, E. P. W. (2009). La aspectualidad en la interlengua de estudiantes taiwaneses de E/LE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/preérito imperfecto. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, No. 5, 87-103.
- Martínez-Baztán, A. (1994). Análisis transversal del uso de los tiempos indefinido/imperfecto por estudiantes holandeses des español L2. In Peter J. Slagter (ed.), *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje extranjera del español como lengua extranjera o lengua segunda*, (6), (pp. 31-49). Amsterdam: Rodopi
- Matthews, S., & Yip, V. (1994). *Cantonese: A comprehensive grammar*. London & New York NY: Routledge.
- McManus, K. (2015). L1–L2 differences in the acquisition of form–meaning pairings: A comparison of English and German learners of French. *Canadian Modern Language Review*, 71, 155–181.
- Mel'čuk, I. (1998). Collocations and lexical functions. In Anthony P. Cowie (ed.) *Phraseology: Theory, analysis, and applications* (pp. 23-53). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Miquel, L., & Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Cable*, 9, 15-22.
- Mitchell, R., Tracy-Ventura, N., &McManus, K. (2017). *Anglophone students abroad. Identity, social relationships and language learning*. London/New York: Routledge.
- Moens, M. (1987). *Tense, aspect and temporal reference*. Unpublished Ph. D. dissertation. University of Edinburgh.
- Montrul, S. A. (2004). *The acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition (Vol. 37)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Montrul, S., & Perpiñán, S. (2011). Assessing differences and similarities between instructed heritage language learners and L2 learners in their knowledge of Spanish tense-aspect and mood (TAM) morphology. *Heritage Language Journal*, 8(1), 90-133.
- 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 and J. Munoz Licerias (eds.) *The Acquisition of Spanish Morphosyntax, Vol. (1)* (pp. 115-151). Kluwer Academic Publishers.

- Morales, P. (2012). *Análisis de ítems en las pruebas objetivas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Mourelatos, A. P. (1981). Events, processes and states. In P. J. Tedeschi & A. Zaenen (eds.) *Syntax and semantics* (pp. 191-212). Nueva York: Academic Press.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge UP.
- Pearson, N. (2004). The idiosyncrasies of out-of-class language learning: A study of mainland Chinese students studying English at tertiary level in New Zealand. *Paper presented at the Independent Learning Conference, September 2003 in Melbourne* (pp. 13–14).
- Pérez-Leroux, A. T. (2003). Las restricciones gramaticales y las probabilísticas. *Cognitiva*, 15(2), 187-196.
- Pérez-Leroux, A. T., Majlanova, M., & Sánchez-Naranjo, J. (2003). The light flashed until dawn: the Second Language Acquisition of Semantic Mappings of Spanish tenses of S-selection and compositionality. In Liceras, J.- Zobl, H. & H. Goodluck (eds.) *6th Generative Approaches to SLA Conference* (pp. 227-237). Somerville: Cascadilla Press.
- Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon. A Bradford Book*. Cambridge: The MIT Press.
- Putra, K. A. (2014). The effect of study abroad on grammatical accuracy of Indonesian students' oral and written performance. *Parole: Journal of Linguistics and Education*, 3, 84–94. <https://doi.org/10.14710/parole.v3i2%20Okt.5391>
- Quesada, M. L. (2006). La percepción de las propiedades semánticas y la adquisición de la morfología verbal en el español como L2. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 44, 11–35.
- Rada, J. (2019) La nueva era dorada del español en China. *Revista de lengua y Archiletras*, No. 2, 30-44.
- 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. In J. C. & Schernus, W. (eds.) *Time: From Concept to Narrative Construct: a Reader*, (pp. 1-12). Berlin: Walter de Gruyter.
- Reinhart, T. (1984). Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts. *Linguistics*, 22, 779–809.
- Robison, R. E. (1990). The primacy of aspect: Aspectual marking in English interlanguage. *Studies in second language acquisition*, 12(3), 315-330.
- Robison, R. E. (1995). The aspect hypothesis revisited: A cross-sectional study of tense and aspect marking in Interlanguage1. *Applied linguistics*, 16(3), 344-370.
- Rojo, G. (1988). Temporalidad y aspecto en el verbo español. *Lingüística Española Actual*, 10(2), 195–216.
- Rojo, G. (1990). Relaciones temporalidad y aspecto en el verbo español. In I. Bosque (Ed.), *Tiempo y aspecto en español* (pp. 17–43). Madrid: C áefra.
- Rojo, G., & Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. In Bosque, I. and Demonte, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp 2868-2934). Madrid: Espasa Calpe.

Referencias

- Ruggia, A. (2002). La composición el aspecto en la interlengua española de estudiantes japoneses. *Memoria del Máster de la Universidad de Barcelona*.
- Salaberry, M. R. (1998). The Development of Aspectual Distinctions in L2 French Classroom Learning. *Canadian Modern Language Review*, 54(4), 508–542.
- Salaberry, M. R. (1999). The Development of Past Tense Verbal Morphology in Classroom L2 Spanish. *Applied Linguistics*, 20(2), 151–178.
- Salaberry, M. R. (1999). *The Development of Past Tense Morphology in L2 Spanish*. Amsterdam: John Benjamins Print.
- Salaberry, M. R. (2002). Tense and aspect in the selection of Spanish past tense verbal morphology. In 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. (2008). *Marking Past Tense in Second Language Acquisition: A Theoretical Model*. New York: Continuum International Publishing Group. <https://doi.org/10.1093/res/XLIV.176.539>
- 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, Rafael, & Dalila Ayoun. (2005). The Development of L2 Tense-Aspect in the Romance Languages. In Ayoun, D & Salaberry, R. (ed.) *Tense and Aspect in the Romance Languages: Theoretical and Applied Perspectives* (pp.1–32). Amsterdam: John Benjamins.
- 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.
- Schell, K. A. (2001). *Functional categories and the acquisition of aspect in L2 Spanish: A longitudinal study*. Seattle, WA: University of Washington, Ph.D. dissertation
- Schenker, T. (2018). Making short-term study abroad count—Effects on German language skills. *Foreign Language Annals*, 51(2), 411–429. <https://doi.org/10.1111/flan.12339>
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. A. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12(1), 40–72. <https://doi.org/10.1177/026765839601200103>
- Selinker, L., Swain, M., & Dumas, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children 1. *Language learning*, 25(1), 139-152.
- Serrano, R., Tragant, E., & Llanes, À. (2012). A longitudinal analysis of the effects of one year abroad. *Canadian modern language review*, 68(2), 138-163.
- 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.
- Slabakova, R. (2002). Recent research on the acquisition of aspect: an embarrassment of riches?. *Second Language Research*, 18(2), 172-188.
- Smith, C. (1991). *The Parameter of Aspect (1st ed.)*. Dordrecht: Kluwer.

- Smith, C. (1994). Aspectual viewpoint and situation type in Mandarin Chinese. *Journal of East Asian Linguistics*, 3(2), 107-146.
- Smith, C. (1997). *The Parameter of Aspect (2nd ed.)*. Dordrecht: Kluwer.
- Sun, H. (2014). *Temporal construals of bare predicates in Mandarin Chinese*. LOT: Utrecht.
- Sun, Y. (2015). *La adquisición del aspecto en español por hablantes de chino mandarín*. Master's thesis.
- Sun, Y., Dáz, L. & Taulé M. (2018a). A writing based study of the acquisition of aspect in Spanish by Mandarin Chinese learners. In Dáz, F. J. & Moreno, M. A. (eds.) *Languages at the Crossroads: Training, Accreditation and Context of Use* (pp. 51-62). University of Jaén
- Sun, Y., Dáz, L. & Taulé M. (2018b). El aspecto léxico y gramatical en un corpus de narración escrita de aprendices sinohablantes y en nativos: uso, colocaciones y didáctica. In M. Bargalló E. Forgas & A. Nomdedu (eds.) *Léxico y Cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*, (pp. 807-818). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Sun, Y., Dáz, 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., Dáz, L. & Taulé M. (2019b, in press). A comparative study of the acquisition of Spanish aspectual past tenses by Mandarin Chinese learners using guided and semi-guided written productions. *Actas del XXXVI Congreso Internacional AESLA*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. .
- Talmy, L. (1978). Figure and ground in complex sentences. In Joseph H. Greenberg (ed.), *Universals of Human Language 4: Syntax* (pp. 625-649). Stanford: Stanford University Press.
- Thompson, A. S., and J. Lee. (2014). The Impact of Experience Abroad and Language Proficiency on Language Learning Anxiety. *TESOL Quarterly* 48 (2), 252–274.
- Tracy, N. (2007). *Testing the Distributional Bias Hypothesis: A corpus-based study of lexical and grammatical aspect in Spanish*. Ms., University of Southampton.
- 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.
- Whatley, M. (2013). The acquisition of past tense variation by L2 learners of Spanish in an abroad context. In Jennifer C. A., Gillian L. Ana P. P. & Jessi E. A. (eds.) *Selected Proceedings of the 16th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 190-205). Somerville, MA: Cascadilla.
- Xiao, R., & McEnery, T. (2004). *Aspect in Mandarin Chinese: A corpus-based study (Vol. 73)*. John Benjamins Publishing.
- Yang, S. (1995). *The Aspectual System of Chinese*. PhD thesis. University of Victoria.
- Yap, F. H., Chu, P. C. K., Yiu, E. S. M., Wong, S. F., Kwan, S. W. M., Matthews, S., Tan, L., Li, P., & Shirai, Y. (2009). Aspectual asymmetries in the mental representation of events: Role of lexical and grammatical aspect. *Memory & cognition*, 37(5), 587-595

Anexo 1: Ejemplo de Petición y Autorización de sujetos



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Convocatoria de voluntarios para la investigación sobre la adquisición de español por hablantes de chino mandarín, en septiembre de 2016

a ¿Quiénes somos y a qué nos dedicamos?

CCiL es un programa de postgrado (máster y doctorado) interuniversitario e interdisciplinar en Ciencia Cognitiva que responde a la necesidad de superar las barreras académicas que en la actualidad existen entre los diversos ámbitos de la Ciencia Cognitiva. El programa se centra especialmente en la percepción y adquisición del lenguaje, el procesamiento sintáctico y semántico del habla, la relación entre semántica y cognición, la estructura lógica del lenguaje y los fundamentos epistemológicos y conceptuales de su estudio, el análisis computacional del lenguaje y en la relación entre los distintos ámbitos de la Ciencia Cognitiva.

b ¿Cuál es la meta de esta investigación?

Hasta este momento, se han realizado muchas investigaciones sobre la adquisición de español por los hablantes con L1 de lenguas de las ramas Románica, Germánica y Eslava. Sin embargo, todavía falta una investigación con hablantes cuyas L1 sean lenguas asiáticas, especialmente, chino mandarín. Nuestro grupo quiere llevar a cabo esta investigación para estudiar, primero, cómo el chino mandarín como lengua materna, influye en el proceso de adquisición del español como L2/L3; en segundo lugar, qué efectos produce la transferencia del chino en la interlengua de los aprendices y en qué se diferencia de la producida por otras lenguas como el inglés, francés e italiano. Esta investigación nos ayudará a entender mejor cómo los hablantes de chino mandarín adquieren el español como

lengua extranjera y nos ofrecerá información muy útil y valiosa para aplicarla posteriormente a la enseñanza del español en China.

c ¿Cuáles son los requisitos para ser voluntario?

Necesitamos 10 voluntarios en total, no importa su género o edad: 5 del segundo año de universidad (en septiembre de 2016) y 5 del tercer año de universidad (en septiembre de 2016). Además, los voluntarios deben cumplir los siguientes requisitos:

- Hablar chino mandarín como lengua materna o como una de sus lenguas maternas. Los participantes pueden hablar, además del chino mandarín, otras lenguas como chino wu, chino minnan, chino hakka, chino cantonés, u otras lenguas en el territorio de China, pero tienen que hablar la lengua oficial, chino mandarín, como su lengua materna.
- Aprender el español sólo en China y no haber estado nunca en ningún país hispanohablante.
- Poder dedicar 90 minutos fuera de clase a esta investigación en un día que se comunicará a principios de septiembre de 2016.
- Tener un móvil con función de grabación y un portátil con acceso a WI-FI.

d ¿Dónde se realizará esta investigación y qué van a hacer los voluntarios en la investigación?

Esta investigación se realizará en un aula o un despacho con WI-FI del Instituto Jinling de la Universidad Nanjing. Los voluntarios deberán rellenar un formulario sobre sus datos personales para la investigación, sobre el tiempo que han estudiado español, el modo de hacerlo, cómo y cuánto lo usan, etc. A estos datos personales sólo podrán acceder los investigadores para analizar los datos, nunca se harán públicos. En las transcripciones, etc. todos los voluntarios aparecen anónimos, identificados por un código o nombre falso. A continuación deberán contar dos historias, en chino mandarín y en español sucesivamente, a partir de unas viñetas dadas durante la sesión y grabarán estas historias en sus propios móviles para enviarlas al investigador después. Por último, deberán escribir tres

historias en chino mandarín y en español según las instrucciones dadas. Finalmente, deberán hacer un ejercicio de cloze test (un texto con huecos para rellenar) en sus propios portátiles que deberán enviar después al investigador. La investigación tardará 90 minutos aproximadamente, en total.

e ¿Los voluntarios pueden obtener algún beneficio?

Nuestro programa NO dispone de fondos para pagar a los voluntarios. En cambio, somos profesores y tenemos disponibilidad y podemos darles feedback de sus textos e informales posteriormente de los resultados de esta investigación. También pueden pedirnos otros datos o publicaciones sobre la adquisición de español de las que dispongamos (en nuestra web, nuestras páginas profesionales, etc.).

f ¿Cómo inscribirse en esta investigación?

La fecha límite de inscripción es el 25 de agosto de 2016. Los que quieran ser voluntarios pueden escribir un email a: syl_0815@163.com antes de esta fecha.

ATENCIÓN: en el email deben incluir su nombre e indicar en qué año de la universidad está

Gracias por vuestra atención y colaboración.

Os esperamos.

Anexo 2: Ejemplos de pruebas de elicitación

a. 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, 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.

b. 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) OIR 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

Anexo

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 un pizza por teléfono para invertir la 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) OIR 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) OIR 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.

Anexo

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

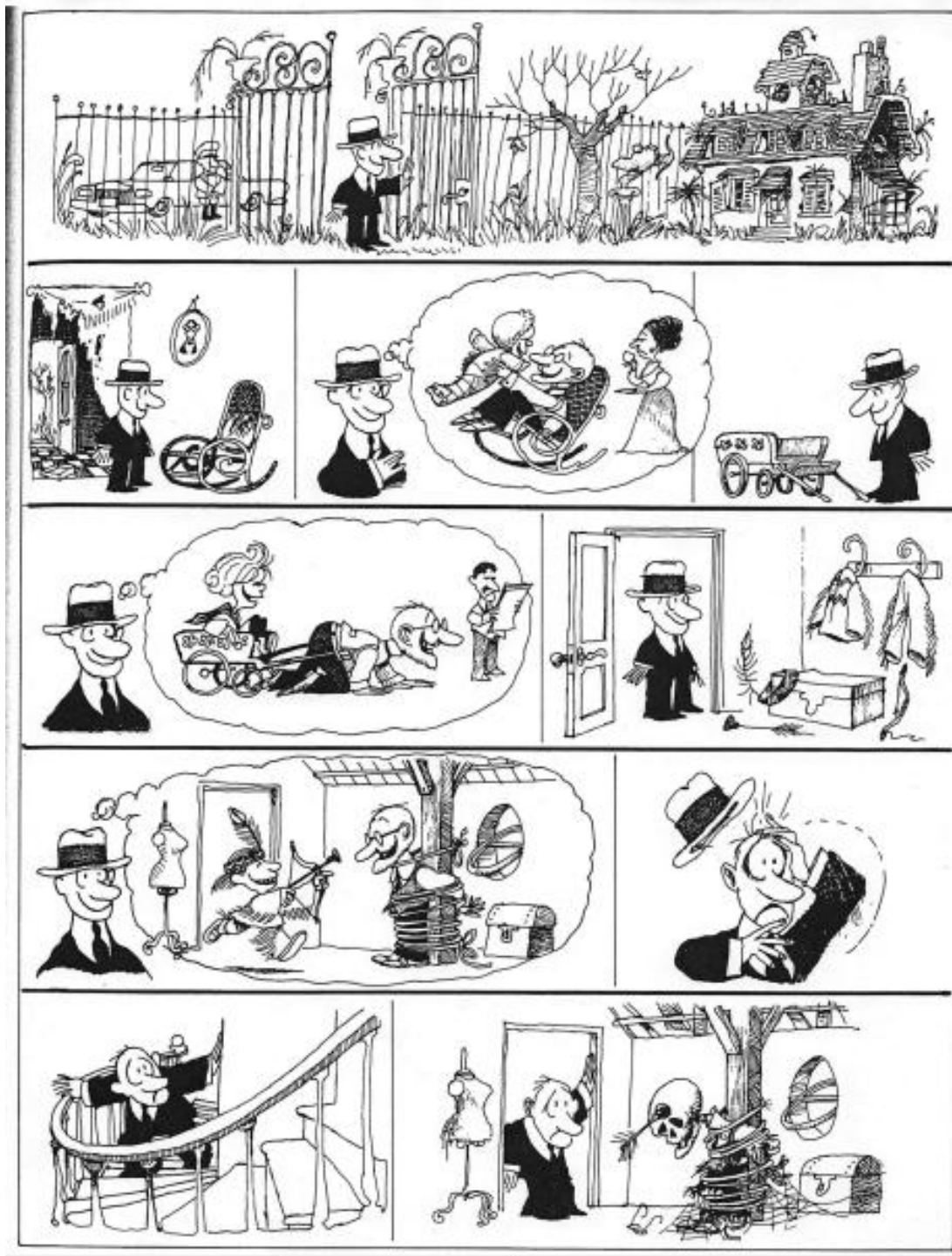
门卫上来，说那里没有住任何人

警察决定逮捕我

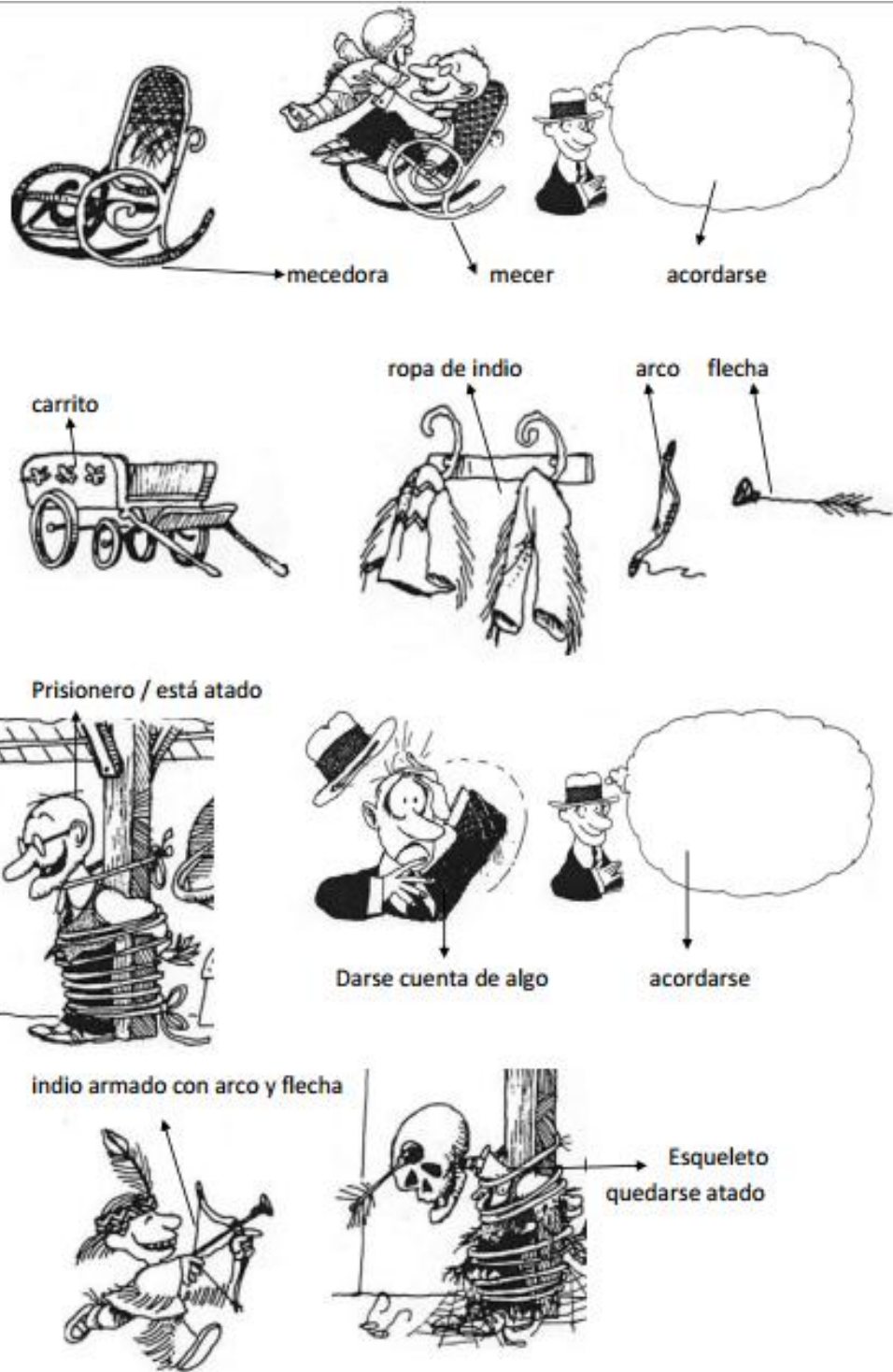
突然，我醒

上个星期二。。。。

c. Viñetas de Quino



d. Glosario visual para viñetas de Quino



e. DCT para viñetas de Quino (*Discourse completion task*)

Ayer **1 (fui – iba)** a visitar la antigua casa de mi abuelo. **2 (Fue – Era)** la casa en la que **3 (pasé – pasaba)** muchas de las horas más felices de mi infancia. La casa **4 (estuvo – estaba)** abandonada, pero todavía **5 (conservó – conservaba)** muchos recuerdos de las veces que **6 (visité – visitaba)** a mi abuelo.

Al entrar **7 (vi – veía)** la mecedora y de inmediato **8 (me acordé – me acordaba)** de las veces que mi abuelo **9 (me meció – me mecía)** mientras mamá **10 (tomó – tomaba)** té **11 (Fue – Era)** una época maravillosa.

En ese momento **12 (quise – quería)** ver el resto de la casa. Así es que **13 (continué – continuaba)** caminando por la casa y **14 (vi – veía)** un carrito. **15 (Fue – Era)** el carrito al que **16 (até – ataba)** a mi abuelo. Él **17 (hizo – hacía)** el papel de caballo y me **18 (llevó – llevaba)** por la casa, mientras mi papá **19 (leyó – leía)** el periódico. ¡Ah! **20 (Fueron – Eran)** años de infancia hermosos.

Entonces **21 (quise – quería)** explorar más y **22 (fui – iba)** al altillo en el que **23 (hubo – había)** ropa de indio y un arco con flechas. Cuando **24 (visité – visitaba)** a mi abuelo **25 (me puse – me ponía)** la ropa de indio y **26 (jugué – jugaba)** con mi abuelo. Él **27 (fue – era)** mi prisionero y yo **28 (fui – era)** un indio armado con arco y flechas. Lo **29 (até – ataba)** a una columna del altillo y **30 (jugamos – jugábamos)** horas y horas hasta que **31 (se hizo – se hacía)** de noche. **32 (Fue – Era)** en ese momento cuando me **33 (di cuenta – daba cuenta)** de que la última vez que **34 (jugué – jugaba)** con él, **35 (me olvidé – me olvidaba)** de desatarlo! **36 (Fui – Iba)** a buscarlo donde **37 (estuvo – estaba)** aquella columna. **38 (Subí – Subía)** las escaleras a toda prisa, y entonces **39 (encontré – encontraba)** a mi abuelo.

¡Qué horror! Allí **40 (estuvo – estaba)** el esqueleto de mi abuelo atado a la columna.

Anexo 3: Número y tipo de sujetos según publicación y capítulo

Lenguas del estudio	Nivel MCER	CAPÍTULO									
		2	3	4	5	6*	7*	8	9	10	11
		Número de sujetos									
Chino mandarín-español	NNB1	11	6	26	6	26 /6	26 /6	X	24	3	X
	NNB2	11	6	26	6	26 /6	26 /6	30	24	3	X
	NNC1	X	X	26	X	26 /6	26 /6	X	27	X	X
	NAB1	X	X	X	X	X	X	X	X	3	X
	NAB2	X	X	X	X	X	X	X	X	3	X
	Nativos de español (NS)	11	6	26	6	26 /6	26 /6	10	25	3	X
Español-inglés Inglés-español	L1 español L2 inglés	X	X	X	X	X	X	X	X	X	6
	Español de herencia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	6
	L1 inglés L2 español	X	X	X	X	X	X	X	X	X	6

* sujetos en la prueba de *cloze*/sujetos en la prueba de redacciones semi-guiadas

Anexo 4: Pruebas y volumen de datos**a. Prueba de cloze:**

Sujetos por grupo	No. de <i>Token</i> en total	Aciertos	Ocurrencias de respuestas err óneas separadas por clases léxico-aspectuales		
			actividades	realizaciones	logros
NNB1-1	15	12	1	2	0
NNB1-2	15	15	0	0	0
NNB1-3	15	8	1	3	3
NNB1-4	15	14	1	0	0
NNB1-5	15	15	0	0	0
NNB1-6	15	9	3	3	0
NNB1-7	15	13	2	0	0
NNB1-8	15	13	1	0	1
NNB1-9	15	15	0	0	0
NNB1-10	15	13	1	1	0
NNB1-11	15	13	1	1	0
NNB1-12	15	9	3	3	0
NNB1-13	15	15	0	0	0
NNB1-14	15	13	0	2	0
NNB1-15	15	12	1	2	0
NNB1-16	15	8	4	3	0
NNB1-17	15	12	2	0	1
NNB1-18	15	12	1	1	1
NNB1-19	15	12	1	2	0
NNB1-20	15	10	3	2	0
NNB1-21	15	15	0	0	0
NNB1-22	15	15	0	0	0
NNB1-23	15	7	4	2	2
NNB1-24	15	15	0	0	0
NNB1-25	15	15	0	0	0
NNB1-26	15	15	0	0	0
NNB2-1	15	15	0	0	0
NNB2-2	15	15	0	0	0
NNB2-3	15	10	1	2	2

Anexo

NNB2-4	15	15	0	0	0
NNB2-5	15	13	0	1	1
NNB2-6	15	13	1	1	0
NNB2-7	15	15	0	0	0
NNB2-8	15	11	0	1	3
NNB2-9	15	15	0	0	0
NNB2-10	15	10	3	2	0
NNB2-11	15	15	0	0	0
NNB2-12	15	14	1	0	0
NNB2-13	15	13	0	2	0
NNB2-14	15	14	0	1	0
NNB2-15	15	13	2	0	0
NNB2-16	15	10	3	2	0
NNB2-17	15	14	0	1	0
NNB2-18	15	14	0	1	0
NNB2-19	15	15	0	0	0
NNB2-20	15	14	1	0	0
NNB2-21	15	12	2	1	0
NNB2-22	15	14	0	1	0
NNB2-23	15	14	0	1	0
NNB2-24	15	14	0	1	0
NNB2-25	15	15	0	0	0
NNB2-26	15	9	1	4	1
NNC1-1	15	14	1	0	0
NNC1-2	15	15	0	0	0
NNC1-3	15	15	0	0	0
NNC1-4	15	13	1	1	0
NNC1-5	15	14	0	1	0
NNC1-6	15	12	1	2	0
NNC1-7	15	15	0	0	0
NNC1-8	15	14	0	1	0
NNC1-9	15	14	1	0	0
NNC1-10	15	13	0	0	2
NNC1-11	15	14	0	1	0

NNC1-12	15	15	0	0	0
NNC1-13	15	14	0	1	0
NNC1-14	15	15	0	0	0
NNC1-15	15	14	0	1	0
NNC1-16	15	14	0	1	0
NNC1-17	15	15	0	0	0
NNC1-18	15	12	2	1	0
NNC1-19	15	14	0	1	0
NNC1-20	15	10	3	2	0
NNC1-21	15	14	0	1	0
NNC1-22	15	13	0	0	2
NNC1-23	15	13	1	1	0
NNC1-24	15	15	0	0	0
NNC1-25	15	14	0	1	0
NNC1-26	15	15	0	0	0
NS-1	15	14	0	1	0
NS-2	15	15	0	0	0
NS-3	15	15	0	0	0
NS-4	15	15	0	0	0
NS-5	15	15	0	0	0
NS-6	15	14	0	1	0
NS-7	15	14	1	0	0
NS-8	15	15	0	0	0
NS-9	15	15	0	0	0
NS-10	15	14	0	1	0
NS-11	15	14	0	1	0
NS-12	15	15	0	0	0
NS-13	15	15	0	0	0
NS-14	15	15	0	0	0
NS-15	15	15	0	0	0
NS-16	15	15	0	0	0
NS-17	15	14	0	1	0
NS-18	15	15	0	0	0
NS-19	15	15	0	0	0

Anexo

NS-20	15	15	0	0	0
NS-21	15	15	0	0	0
NS-22	15	15	0	0	0
NS-23	15	15	0	0	0
NS-24	15	14	0	1	0
NS-25	15	15	0	0	0
NS-26	15	14	0	1	0

b. Redacciones semi-guiadas:

Nivel: 1=NNB1 2=NNB2 3=NS 4=NAB1 5=NAB2

Respuesta: 0=PIN 1=PIM

Plano: 1= foco (*foreground*) 2=fondo (*background*)

Clases aspectuales: 1=estados 2=actividades 3=realizaciones 4=logros

nivel	sujeto	fem	respuesta	plano	clases aspectuales
1	1	1	1	1	1
1	1	2	1	2	2
1	1	3	1	1	3
1	1	4	0	1	4
1	1	5	1	2	1
1	1	6	1	2	1
1	1	7	0	1	4
1	1	8	0	1	4
1	1	9	0	1	2
1	1	10	0	1	4
1	1	11	0	1	4
1	1	12	0	1	1
1	1	13	1	2	1
1	1	14		2	3
1	1	15	0	1	3
1	1	16	0	1	4
1	1	17	1	2	1
1	1	18	1	2	1
1	1	19	0	1	4
1	1	20	0	1	3

1	1	21	0	1	4
1	1	22	0	1	3
1	1	23	0	1	4
1	1	24	0	2	4
1	1	25	0	1	4
1	1	26	0	1	2
1	1	27	0	1	4
1	1	28	0	1	2
1	1	29	1	2	1
1	1	30	0	1	4
1	1	31	0	1	3
1	1	32	0	1	2
1	1	33	0	1	4
1	1	34	1	2	1
1	1	35		1	4
1	1	36	0	1	2
1	1	37	0	1	4
1	1	38	1	2	1
1	1	39	0	1	4
1	1	40	0	1	2
1	1	41	1	2	1
1	1	42		1	4
1	1	43	0	1	4
1	2	1	0	1	1
1	2	2	1	2	2
1	2	3	1	1	3
1	2	4	0	1	4
1	2	5	0	2	1
1	2	6	0	2	1
1	2	7	0	1	4
1	2	8	0	1	4
1	2	9	0	1	2
1	2	10	0	1	4
1	2	11	0	1	4
1	2	12	1	2	1

Anexo

1	2	13	0	1	1
1	2	14		2	3
1	2	15	0	1	3
1	2	16	0	1	4
1	2	17	0	2	1
1	2	18	1	2	1
1	2	19	0	1	4
1	2	20	0	1	3
1	2	21	0	1	4
1	2	22	0	1	3
1	2	23	0	1	4
1	2	24	1	2	4
1	2	25	0	1	4
1	2	26	0	1	2
1	2	27	0	1	4
1	2	28	0	1	2
1	2	29		1	1
1	2	30	0	1	4
1	2	31	0	1	3
1	2	32	1	2	2
1	2	33	0	1	4
1	2	34	1	2	1
1	2	35	1	2	4
1	2	36	0	1	2
1	2	37	0	1	4
1	2	38		1	1
1	2	39	0	1	4
1	2	40	0	1	2
1	2	41	1	2	1
1	2	42	0	1	4
1	2	43	0	1	4
1	3	1		1	1
1	3	2	1	2	2
1	3	3		1	3
1	3	4	0	1	4

1	3	5	0	2	1
1	3	6	0	2	1
1	3	7	0	1	4
1	3	8	0	1	4
1	3	9		1	2
1	3	10	0	1	4
1	3	11	0	1	4
1	3	12	1	2	1
1	3	13	0	1	1
1	3	14	0	1	3
1	3	15	0	1	3
1	3	16	0	1	4
1	3	17	0	2	1
1	3	18	1	2	1
1	3	19	0	1	4
1	3	20	0	1	3
1	3	21	0	1	4
1	3	22	0	1	3
1	3	23	0	1	4
1	3	24	1	2	4
1	3	25	0	1	4
1	3	26	0	1	2
1	3	27	0	1	4
1	3	28	1	2	2
1	3	29	1	1	1
1	3	30	0	1	4
1	3	31	0	1	3
1	3	32	1	2	2
1	3	33	0	1	4
1	3	34	0	2	1
1	3	35		2	4
1	3	36	0	1	2
1	3	37	0	1	4
1	3	38	1	2	1
1	3	39	0	1	4

Anexo

1	3	40		1	2
1	3	41			1
1	3	42			4
1	3	43	0	1	4
1	4	1		1	1
1	4	2		2	2
1	4	3		2	3
1	4	4		1	4
1	4	5		2	1
1	4	6		2	1
1	4	7	0	1	4
1	4	8	0	1	4
1	4	9		1	2
1	4	10	0	1	4
1	4	11	0	1	4
1	4	12			1
1	4	13	1	2	1
1	4	14		1	3
1	4	15	0	1	3
1	4	16	0	1	4
1	4	17	1	2	1
1	4	18	1	2	1
1	4	19	0	1	4
1	4	20	0	1	3
1	4	21	0	1	4
1	4	22	0	1	3
1	4	23	1	1	4
1	4	24	0	2	4
1	4	25	1	1	4
1	4	26	0	1	2
1	4	27	0	1	4
1	4	28	0	1	2
1	4	29	1	2	1
1	4	30	0	1	4
1	4	31	0	1	3

1	4	32	0	2	2
1	4	33	0	1	4
1	4	34		2	1
1	4	35	1	2	4
1	4	36	0	1	2
1	4	37		1	4
1	4	38		1	1
1	4	39	0	1	4
1	4	40	0	1	2
1	4	41	1	2	1
1	4	42	0	1	4
1	4	43	0	1	4
1	5	1	0	1	1
1	5	2	1	1	2
1	5	3	1	2	3
1	5	4	0	1	4
1	5	5	1	2	1
1	5	6	1	2	1
1	5	7	0	1	4
1	5	8	0	2	4
1	5	9	0	1	2
1	5	10	0	1	4
1	5	11	0	1	4
1	5	12	1	2	1
1	5	13	1	2	1
1	5	14		2	3
1	5	15	0	1	3
1	5	16	0	1	4
1	5	17	1	2	1
1	5	18	1	2	1
1	5	19	0	1	4
1	5	20	0	1	3
1	5	21	0	1	4
1	5	22	0	1	3
1	5	23	0	1	4

Anexo

1	5	24	1	2	4
1	5	25	0	1	4
1	5	26	1	2	2
1	5	27	0	1	4
1	5	28	0	1	2
1	5	29	0	2	1
1	5	30	0	1	4
1	5	31	0	1	3
1	5	32	1	2	2
1	5	33	0	1	4
1	5	34	1	2	1
1	5	35	0	1	4
1	5	36	0	1	2
1	5	37	0	1	4
1	5	38	0	2	1
1	5	39	0	1	4
1	5	40	0	1	2
1	5	41	1	2	1
1	5	42	0	1	4
1	5	43	0	1	4
1	6	1	1	1	1
1	6	2	0	2	2
1	6	3	0	1	3
1	6	4	0	1	4
1	6	5	1	2	1
1	6	6	1	2	1
1	6	7	0	1	4
1	6	8	0	1	4
1	6	9	0	1	2
1	6	10	0	1	4
1	6	11	0	1	4
1	6	12	1	2	1
1	6	13			1
1	6	14		2	3
1	6	15	1	2	3

1	6	16	0	1	4
1	6	17	0	2	1
1	6	18	1	2	1
1	6	19	0	1	4
1	6	20	0	1	3
1	6	21	0	1	4
1	6	22	0	1	3
1	6	23	0	1	4
1	6	24	0	1	4
1	6	25	0	1	4
1	6	26	0	1	2
1	6	27	0	1	4
1	6	28	0	1	2
1	6	29	1	2	1
1	6	30	0	1	4
1	6	31	0	1	3
1	6	32	0	2	2
1	6	33	0	1	4
1	6	34	1	2	1
1	6	35	0	2	4
1	6	36	0	1	2
1	6	37	0	1	4
1	6	38	1	2	1
1	6	39	0	1	4
1	6	40	0	1	2
1	6	41	0	2	1
1	6	42	0	1	4
1	6	43	0	1	4
2	1	1	1	1	1
2	1	2	1	2	2
2	1	3		1	3
2	1	4	0	1	4
2	1	5	1	2	1
2	1	6	1	2	1
2	1	7	0	1	4

Anexo

2	1	8	0	1	4
2	1	9		1	2
2	1	10	0	1	4
2	1	11	1	2	4
2	1	12	1	2	1
2	1	13	1	2	1
2	1	14		2	3
2	1	15	0	1	3
2	1	16	0	1	4
2	1	17	1	2	1
2	1	18	1	2	1
2	1	19	0	1	4
2	1	20	0	1	3
2	1	21		1	4
2	1	22	0	1	3
2	1	23	0	1	4
2	1	24	1	2	4
2	1	25	0	1	4
2	1	26		1	2
2	1	27	0	1	4
2	1	28	0	1	2
2	1	29	0	2	1
2	1	30	0	1	4
2	1	31	0	1	3
2	1	32	0	2	2
2	1	33	0	1	4
2	1	34	1	2	1
2	1	35	0	1	4
2	1	36	0	1	2
2	1	37	0	1	4
2	1	38	0	2	1
2	1	39	0	1	4
2	1	40	0	1	2
2	1	41	1	2	1
2	1	42		1	4

2	1	43	0	1	4
2	2	1	0	1	1
2	2	2	0	1	2
2	2	3		2	3
2	2	4	0	1	4
2	2	5	1	2	1
2	2	6	1	2	1
2	2	7	0	1	4
2	2	8	0	1	4
2	2	9		1	2
2	2	10	0	1	4
2	2	11		1	4
2	2	12			1
2	2	13	1	2	1
2	2	14		1	3
2	2	15		1	3
2	2	16	0	1	4
2	2	17	1	2	1
2	2	18	1	2	1
2	2	19	0	1	4
2	2	20	0	1	3
2	2	21	0	1	4
2	2	22	0	1	3
2	2	23	0	1	4
2	2	24	1	2	4
2	2	25	0	1	4
2	2	26	1	2	2
2	2	27	0	1	4
2	2	28	0	1	2
2	2	29	1	2	1
2	2	30	0	1	4
2	2	31	0	1	3
2	2	32	1	2	2
2	2	33	0	1	4
2	2	34	1	2	1

Anexo

2	2	35	0	1	4
2	2	36	0	1	2
2	2	37	0	1	4
2	2	38	1	2	1
2	2	39	0	1	4
2	2	40	0	1	2
2	2	41	1	2	1
2	2	42	0	1	4
2	2	43	0	1	4
2	3	1	1	2	1
2	3	2	1	2	2
2	3	3		1	3
2	3	4	0	1	4
2	3	5	0	1	1
2	3	6	1	2	1
2	3	7	0	1	4
2	3	8		2	4
2	3	9	1	1	2
2	3	10	1	1	4
2	3	11	1	1	4
2	3	12	1	2	1
2	3	13	1	2	1
2	3	14		2	3
2	3	15	0	1	3
2	3	16	0	1	4
2	3	17		2	1
2	3	18	1	2	1
2	3	19		1	4
2	3	20	0	1	3
2	3	21	0	1	4
2	3	22	1	1	3
2	3	23	1	1	4
2	3	24	0	1	4
2	3	25	1	2	4
2	3	26	1	2	2

2	3	27	0	1	4
2	3	28	0	1	2
2	3	29	1	2	1
2	3	30	0	1	4
2	3	31	0	1	3
2	3	32	1	2	2
2	3	33	0	1	4
2	3	34	1	2	1
2	3	35	0	1	4
2	3	36	0	1	2
2	3	37	0	1	4
2	3	38	1	2	1
2	3	39	0	1	4
2	3	40	0	1	2
2	3	41	1	2	1
2	3	42	0	1	4
2	3	43	0	1	4
2	4	1	1	1	1
2	4	2	1	2	2
2	4	3	1	1	3
2	4	4	0	1	4
2	4	5	0	1	1
2	4	6	1	2	1
2	4	7	0	1	4
2	4	8	0	1	4
2	4	9	1	2	2
2	4	10	0	1	4
2	4	11	1	2	4
2	4	12	1	2	1
2	4	13	1	2	1
2	4	14		2	3
2	4	15	0	1	3
2	4	16	0	1	4
2	4	17	1	2	1
2	4	18	1	2	1

Anexo

2	4	19	0	1	4
2	4	20	0	1	3
2	4	21	0	1	4
2	4	22	0	1	3
2	4	23	0	1	4
2	4	24	1	2	4
2	4	25	0	1	4
2	4	26	1	1	2
2	4	27	0	1	4
2	4	28	0	1	2
2	4	29	1	2	1
2	4	30	0	1	4
2	4	31	0	1	3
2	4	32	1	1	2
2	4	33	0	1	4
2	4	34	1	2	1
2	4	35	1	2	4
2	4	36	0	1	2
2	4	37	0	1	4
2	4	38	0	2	1
2	4	39	0	1	4
2	4	40	0	1	2
2	4	41	1	2	1
2	4	42	0	1	4
2	4	43	0	1	4
2	5	1		2	1
2	5	2		2	2
2	5	3		1	3
2	5	4	0	1	4
2	5	5		1	1
2	5	6	1	2	1
2	5	7	0	1	4
2	5	8	0	1	4
2	5	9	0	1	2
2	5	10	0	1	4

2	5	11	1	2	4
2	5	12	1	2	1
2	5	13	1	2	1
2	5	14		1	3
2	5	15	0	1	3
2	5	16	0	1	4
2	5	17		2	1
2	5	18	1	2	1
2	5	19	0	1	4
2	5	20	0	1	3
2	5	21	0	1	4
2	5	22	0	1	3
2	5	23	0	1	4
2	5	24	0	1	4
2	5	25	0	1	4
2	5	26	0	1	2
2	5	27	0	1	4
2	5	28		2	2
2	5	29	1	2	1
2	5	30	0	1	4
2	5	31	0	1	3
2	5	32	1	2	2
2	5	33	0	1	4
2	5	34	1	2	1
2	5	35	1	2	4
2	5	36	1	2	2
2	5	37	0	1	4
2	5	38	1	2	1
2	5	39	0	1	4
2	5	40	0	1	2
2	5	41	1	2	1
2	5	42	0	1	4
2	5	43	0	1	4
2	6	1	1	1	1
2	6	2	1	2	2

Anexo

2	6	3	0	1	3
2	6	4	0	1	4
2	6	5	1	2	1
2	6	6	1	2	1
2	6	7	0	1	4
2	6	8	0	1	4
2	6	9	0	1	2
2	6	10	0	1	4
2	6	11	1	1	4
2	6	12	1	2	1
2	6	13	1	2	1
2	6	14	1	1	3
2	6	15	1	1	3
2	6	16	0	1	4
2	6	17	1	2	1
2	6	18		2	1
2	6	19	0	1	4
2	6	20	0	1	3
2	6	21	0	1	4
2	6	22	0	1	3
2	6	23	0	1	4
2	6	24	1	2	4
2	6	25	0	1	4
2	6	26	0	1	2
2	6	27	0	1	4
2	6	28	1	2	2
2	6	29	1	2	1
2	6	30	0	1	4
2	6	31	0	1	3
2	6	32		2	2
2	6	33	0	1	4
2	6	34	1	2	1
2	6	35	0	1	4
2	6	36	0	1	2
2	6	37	0	1	4

2	6	38	1	2	1
2	6	39	0	1	4
2	6	40	0	1	2
2	6	41	1	2	1
2	6	42	0	1	4
2	6	43	0	1	4
3	1	1	0	1	1
3	1	2	0	2	2
3	1	3	0	1	3
3	1	4	0	1	4
3	1	5	1	2	1
3	1	6	1	2	1
3	1	7	0	1	4
3	1	8		2	4
3	1	9		1	2
3	1	10	0	1	4
3	1	11	0	1	4
3	1	12	1	2	1
3	1	13	1	2	1
3	1	14		1	3
3	1	15		1	3
3	1	16	0	1	4
3	1	17	1	2	1
3	1	18	1	2	1
3	1	19		1	4
3	1	20	0	1	3
3	1	21	0	1	4
3	1	22	0	1	3
3	1	23	0	1	4
3	1	24	1	2	4
3	1	25	0	1	4
3	1	26	0	1	2
3	1	27	0	1	4
3	1	28	0	1	2
3	1	29	1	2	1

Anexo

3	1	30	0	1	4
3	1	31	0	1	3
3	1	32	1	2	2
3	1	33	0	1	4
3	1	34	1	2	1
3	1	35	0	1	4
3	1	36	0	1	2
3	1	37	0	1	4
3	1	38	1	2	1
3	1	39	0	1	4
3	1	40	0	1	2
3	1	41	1	2	1
3	1	42	0	1	4
3	1	43	0	1	4
3	2	1	0	1	1
3	2	2	1	2	2
3	2	3	0	1	3
3	2	4	0	1	4
3	2	5	1	2	1
3	2	6	1	2	1
3	2	7	0	1	4
3	2	8	0	1	4
3	2	9	0	1	2
3	2	10	0	1	4
3	2	11	0	1	4
3	2	12	1	2	1
3	2	13	1	2	1
3	2	14		2	3
3	2	15		1	3
3	2	16	0	1	4
3	2	17	1	2	1
3	2	18	1	2	1
3	2	19	0	1	4
3	2	20	0	1	3
3	2	21	0	1	4

3	2	22	0	1	3
3	2	23	0	1	4
3	2	24	0	1	4
3	2	25	0	1	4
3	2	26	0	1	2
3	2	27		1	4
3	2	28	0	1	2
3	2	29	1	2	1
3	2	30	0	1	4
3	2	31	0	1	3
3	2	32	1	2	2
3	2	33	0	1	4
3	2	34	1	2	1
3	2	35	0	1	4
3	2	36	0	1	2
3	2	37	0	1	4
3	2	38	1	2	1
3	2	39	0	1	4
3	2	40	0	1	2
3	2	41	1	2	1
3	2	42	0	1	4
3	2	43	0	1	4
3	3	1	0	1	1
3	3	2	1	2	2
3	3	3	1	1	3
3	3	4	0	1	4
3	3	5	1	2	1
3	3	6	1	2	1
3	3	7	0	1	4
3	3	8	0	1	4
3	3	9	0	1	2
3	3	10		1	4
3	3	11	0	1	4
3	3	12	1	2	1
3	3	13	1	2	1

Anexo

3	3	14		2	3
3	3	15	0	1	3
3	3	16	0	1	4
3	3	17	1	2	1
3	3	18	1	2	1
3	3	19	0	1	4
3	3	20	0	1	3
3	3	21		1	4
3	3	22	0	1	3
3	3	23	0	1	4
3	3	24	1	2	4
3	3	25	0	1	4
3	3	26	1	2	2
3	3	27	0	1	4
3	3	28	0	1	2
3	3	29	1	2	1
3	3	30	0	1	4
3	3	31	1	2	3
3	3	32	1	2	2
3	3	33	0	1	4
3	3	34	1	2	1
3	3	35	0	1	4
3	3	36	0	1	2
3	3	37	0	1	4
3	3	38	1	2	1
3	3	39	0	1	4
3	3	40	0	1	2
3	3	41	1	2	1
3	3	42	0	1	4
3	3	43	0	1	4
3	4	1	0	1	1
3	4	2	1	2	2
3	4	3	0	1	3
3	4	4	0	1	4
3	4	5	1	2	1

3	4	6	1	2	1
3	4	7	0	1	4
3	4	8	0	1	4
3	4	9	0	1	2
3	4	10	0	1	4
3	4	11	0	1	4
3	4	12			1
3	4	13	1	2	1
3	4	14	1	2	3
3	4	15	0	1	3
3	4	16	0	1	4
3	4	17	1	2	1
3	4	18	1	2	1
3	4	19		1	4
3	4	20	1	2	3
3	4	21	0	1	4
3	4	22	0	1	3
3	4	23	0	1	4
3	4	24	0	1	4
3	4	25	0	1	4
3	4	26	0	1	2
3	4	27	0	1	4
3	4	28	0	1	2
3	4	29	1	2	1
3	4	30	0	1	4
3	4	31	0	1	3
3	4	32	1	2	2
3	4	33	0	1	4
3	4	34	1	2	1
3	4	35	0	1	4
3	4	36	0	1	2
3	4	37	0	1	4
3	4	38	1	2	1
3	4	39	0	1	4
3	4	40	0	1	2

Anexo

3	4	41	1	2	1
3	4	42	0	1	4
3	4	43	0	1	4
3	5	1	0	1	1
3	5	2	1	2	2
3	5	3	1	2	3
3	5	4	0	1	4
3	5	5	1	2	1
3	5	6	1	2	1
3	5	7	0	1	4
3	5	8			
3	5	9	0	1	2
3	5	10	0	1	4
3	5	11	0	1	4
3	5	12	1	2	1
3	5	13	1	2	1
3	5	14	0	1	3
3	5	15	0	1	3
3	5	16	0	1	4
3	5	17	1	2	1
3	5	18	1	2	1
3	5	19	0	1	4
3	5	20	0	1	3
3	5	21	0	1	4
3	5	22	0	1	3
3	5	23	0	1	4
3	5	24	0	1	4
3	5	25	0	1	4
3	5	26	0	1	2
3	5	27	0	1	4
3	5	28	0	1	2
3	5	29	1	2	1
3	5	30	0	1	4
3	5	31	0	1	3
3	5	32	1	2	2

3	5	33	0	1	4
3	5	34	1	2	1
3	5	35	0	1	4
3	5	36	0	1	2
3	5	37	0	1	4
3	5	38	1	2	1
3	5	39	0	1	4
3	5	40	0	1	2
3	5	41	1	2	1
3	5	42	0	1	4
3	5	43	0	1	4
3	6	1	0	1	1
3	6	2	1	2	2
3	6	3	0	1	3
3	6	4	0	1	4
3	6	5	1	2	1
3	6	6	1	2	1
3	6	7	0	1	4
3	6	8	0	1	4
3	6	9	0	1	2
3	6	10	0	1	4
3	6	11	0	1	4
3	6	12	0	2	1
3	6	13	0	2	1
3	6	14		2	3
3	6	15		1	3
3	6	16	0	1	4
3	6	17	1	2	1
3	6	18	1	2	1
3	6	19		1	4
3	6	20	0	1	3
3	6	21	0	1	4
3	6	22	0	1	3
3	6	23	0	1	4
3	6	24	1	2	4

Anexo

3	6	25	0	1	4
3	6	26	0	1	2
3	6	27	0	1	4
3	6	28	0	1	2
3	6	29	1	2	1
3	6	30	0	1	4
3	6	31	0	1	3
3	6	32	1	2	2
3	6	33	0	1	4
3	6	34	1	2	1
3	6	35	0	1	4
3	6	36	0	1	2
3	6	37	0	1	4
3	6	38	1	2	1
3	6	39	0	1	4
3	6	40	0	1	2
3	6	41	1	2	1
3	6	42	0	1	4
3	6	43	0	1	4
4	1	1	1	1	1
4	1	2	1	2	2
4	1	3	1	1	3
4	1	4	0	1	4
4	1	5	0	2	1
4	1	6	0	2	1
4	1	7	0	1	4
4	1	8	0	1	4
4	1	9	0	1	2
4	1	10	0	1	4
4	1	11	0	1	4
4	1	12			1
4	1	13	1	2	1
4	1	14	1	1	3
4	1	15	0	1	3
4	1	16	0	1	4

4	1	17	1	2	1
4	1	18	1	2	1
4	1	19	0	1	4
4	1	20	0	1	3
4	1	21	0	1	4
4	1	22	0	1	3
4	1	23	0	1	4
4	1	24	1	2	4
4	1	25	0	1	4
4	1	26	1	1	2
4	1	27	0	1	4
4	1	28	0	1	2
4	1	29	1	2	1
4	1	30	0	1	4
4	1	31	0	1	3
4	1	32	0	2	2
4	1	33	0	1	4
4	1	34	1	2	1
4	1	35	0	1	4
4	1	36	0	1	2
4	1	37	0	1	4
4	1	38	0	2	1
4	1	39	0	1	4
4	1	40	0	1	2
4	1	41	1	2	1
4	1	42	0	1	4
4	1	43	0	1	4
4	2	1	0	1	1
4	2	2	0	2	2
4	2	3	0	1	3
4	2	4	0	1	4
4	2	5	0	2	1
4	2	6	1	2	1
4	2	7	0	1	4
4	2	8	0	1	4

Anexo

4	2	9	0	1	2
4	2	10	0	1	4
4	2	11	0	1	4
4	2	12	1	1	1
4	2	13	1	2	1
4	2	14	0	1	3
4	2	15	0	1	3
4	2	16	0	1	4
4	2	17	0	2	1
4	2	18		2	1
4	2	19	0	1	4
4	2	20	0	1	3
4	2	21	0	1	4
4	2	22	0	1	3
4	2	23		1	4
4	2	24	0	2	4
4	2	25	0	1	4
4	2	26		1	2
4	2	27	0	1	4
4	2	28	0	1	2
4	2	29	1	2	1
4	2	30	0	1	4
4	2	31	0	1	3
4	2	32	1	2	2
4	2	33	0	1	4
4	2	34	0	2	1
4	2	35	0	2	4
4	2	36		1	2
4	2	37	0	1	4
4	2	38	1	2	1
4	2	39	0	1	4
4	2	40	0	1	2
4	2	41	0	2	1
4	2	42	0	1	4
4	2	43	0	1	4

4	3	1	0	1	1
4	3	2	1	2	2
4	3	3	1	1	3
4	3	4	0	1	4
4	3	5	0	2	1
4	3	6	1	2	1
4	3	7	0	1	4
4	3	8	0	1	4
4	3	9	0	1	2
4	3	10	0	1	4
4	3	11	0	1	4
4	3	12	1	1	1
4	3	13	1	2	1
4	3	14	1	1	3
4	3	15	0	1	3
4	3	16	0	1	4
4	3	17	1	2	1
4	3	18	1	2	1
4	3	19	0	1	4
4	3	20	0	1	3
4	3	21	0	1	4
4	3	22	1	2	3
4	3	23	0	1	4
4	3	24	0	2	4
4	3	25	1	1	4
4	3	26	0	2	2
4	3	27	0	1	4
4	3	28	1	1	2
4	3	29	1	2	1
4	3	30	0	1	4
4	3	31	1	1	3
4	3	32	0	2	2
4	3	33	0	1	4
4	3	34	1	2	1
4	3	35	0	2	4

Anexo

4	3	36	0	1	2
4	3	37	0	1	4
4	3	38	1	2	1
4	3	39	0	1	4
4	3	40	0	1	2
4	3	41	1	2	1
4	3	42	0	1	4
4	3	43	0	1	4
5	1	1	1	1	1
5	1	2	1	2	2
5	1	3	1	1	3
5	1	4	0	1	4
5	1	5	1	2	1
5	1	6	1	2	1
5	1	7	0	1	4
5	1	8	0	1	4
5	1	9	0	1	2
5	1	10	0	1	4
5	1	11	0	1	4
5	1	12	1	1	1
5	1	13	1	2	1
5	1	14		1	3
5	1	15	0	1	3
5	1	16	0	1	4
5	1	17	1	2	1
5	1	18	1	2	1
5	1	19	0	1	4
5	1	20	0	1	3
5	1	21	0	1	4
5	1	22		1	3
5	1	23	0	1	4
5	1	24	0	2	4
5	1	25	0	1	4
5	1	26	1	1	2
5	1	27	0	1	4

5	1	28	0	1	2
5	1	29	1	2	1
5	1	30	0	1	4
5	1	31	0	1	3
5	1	32	1	2	2
5	1	33	0	1	4
5	1	34	1	2	1
5	1	35	0	2	4
5	1	36	0	1	2
5	1	37	0	1	4
5	1	38	1	2	1
5	1	39	0	1	4
5	1	40	0	1	2
5	1	41	1	2	1
5	1	42	0	1	4
5	1	43	0	1	4
5	2	1	1	1	1
5	2	2	1	2	2
5	2	3	0	1	3
5	2	4	0	1	4
5	2	5	1	2	1
5	2	6	1	2	1
5	2	7	0	1	4
5	2	8	0	1	4
5	2	9	0	1	2
5	2	10	0	1	4
5	2	11	0	1	4
5	2	12	1	1	1
5	2	13	1	2	1
5	2	14	0	2	3
5	2	15	0	1	3
5	2	16	0	1	4
5	2	17	1	2	1
5	2	18	1	2	1
5	2	19	0	1	4

Anexo

5	2	20	0	1	3
5	2	21	0	1	4
5	2	22	0	1	3
5	2	23	0	1	4
5	2	24	1	2	4
5	2	25	0	1	4
5	2	26	0	1	2
5	2	27	0	1	4
5	2	28	0	1	2
5	2	29	1	2	1
5	2	30	0	1	4
5	2	31	0	1	3
5	2	32	0	2	2
5	2	33	0	1	4
5	2	34	1	2	1
5	2	35	0	2	4
5	2	36	0	1	2
5	2	37	0	1	4
5	2	38	1	2	1
5	2	39	0	1	4
5	2	40	0	1	2
5	2	41		2	1
5	2	42	0	1	4
5	2	43	0	1	4
5	3	1	1	1	1
5	3	2	1	2	2
5	3	3	1	1	3
5	3	4	0	1	4
5	3	5	1	2	1
5	3	6	1	2	1
5	3	7	0	1	4
5	3	8	1	1	4
5	3	9	0	1	2
5	3	10	0	1	4
5	3	11	0	1	4

5	3	12	1	1	1
5	3	13	1	2	1
5	3	14	1	2	3
5	3	15	0	1	3
5	3	16	0	1	4
5	3	17		2	1
5	3	18	1	2	1
5	3	19	0	1	4
5	3	20	0	1	3
5	3	21	0	1	4
5	3	22	0	1	3
5	3	23	0	1	4
5	3	24	1	2	4
5	3	25	0	1	4
5	3	26	1	1	2
5	3	27	0	1	4
5	3	28	0	1	2
5	3	29	1	2	1
5	3	30	0	1	4
5	3	31	1	1	3
5	3	32	1	2	2
5	3	33	0	1	4
5	3	34		2	1
5	3	35	0	2	4
5	3	36	0	1	2
5	3	37	0	1	4
5	3	38		2	1
5	3	39	0	1	4
5	3	40	0	1	2
5	3	41	1	2	1
5	3	42	0	1	4
5	3	43	0	1	4

c: Selección según las viñetas de Quino (Salaberry, 2011):

Items	Grounding	Aspectual class	NNB1	NNB2	NNC1	NS
1	FOREGROUND	TELIC	0.00	0.00	0.04	0.00
2	BACKGROUND	STATE	0.92	0.92	0.74	0.47
3	BACKGROUND	ACTIVITY	0.63	0.52	0.67	0.03
4	BACKGROUND	STATE	0.96	0.78	0.63	0.92
5	BACKGROUND	STATE	0.63	0.92	0.85	1.00
6	BACKGROUND	ACTIVITY	0.65	0.46	0.63	0.46
7	FOREGROUND	TELIC	0.08	0.00	0.04	0.00
8	FOREGROUND	TELIC	0.00	0.09	0.07	0.03
9	BACKGROUND	ACTIVITY	0.87	0.92	0.89	0.92
10	BACKGROUND	ACTIVITY	0.71	1.00	0.93	1.00
11	BACKGROUND	STATE	0.63	0.42	0.42	0.19
12	FOREGROUND	STATE	0.29	0.46	0.41	0.09
13	FOREGROUND	ACTIVITY	0.29	0.08	0.33	0.00
14	FOREGROUND	TELIC	0.00	0.00	0.07	0.00
15	BACKGROUND	STATE	0.79	0.75	0.70	0.95
16	BACKGROUND	TELIC	0.88	0.83	0.89	0.88
17	BACKGROUND	TELIC	0.63	0.63	0.67	1.00
18	BACKGROUND	ACTIVITY	0.63	0.78	0.67	1.00
19	BACKGROUND	ACTIVITY	0.96	0.92	0.93	1.00
20	BACKGROUND	STATE	0.54	0.42	0.48	0.16
21	FOREGROUND	STATE	0.38	0.46	0.42	0.08
22	FOREGROUND	TELIC	0.00	0.00	0.04	0.00
23	BACKGROUND	STATE	0.96	0.92	0.85	1.00
24	BACKGROUND	ACTIVITY	0.71	0.87	0.56	0.97
25	BACKGROUND	TELIC	0.67	0.71	0.59	0.97
26	BACKGROUND	ACTIVITY	0.71	0.79	0.69	0.97
27	BACKGROUND	STATE	0.71	0.88	0.74	0.95
28	BACKGROUND	STATE	0.67	0.92	0.74	1.00
29	BACKGROUND	TELIC	0.43	0.79	0.48	1.00
30	BACKGROUND	ACTIVITY	0.71	0.88	0.70	1.00
31	BACKGROUND	TELIC	0.92	0.78	0.70	0.97
32	FOREGROUND	STATE	0.33	0.13	0.26	0.05
33	FOREGROUND	TELIC	0.13	0.17	0.11	0.00

34	FOREGROUND	ACTIVITY	0.39	0.21	0.37	0.00
35	FOREGROUND	TELIC	0.08	0.00	0.11	0.03
36	FOREGROUND	TELIC	0.04	0.13	0.04	0.00
37	BACKGROUND	STATE	0.83	0.78	0.78	0.95
38	FOREGROUND	TELIC	0.08	0.00	0.04	0.00
39	FOREGROUND	TELIC	0.04	0.00	0.04	0.00
40	FOREGROUND	STATE	0.63	0.67	0.73	1.00

Anexo 5: Ejemplo de Metodología de análisis

Análisis cualitativo con ANTCONC

The screenshot shows the AntConc 3.4.3w (Windows) 2014 interface. The 'Corpus Files' list on the left contains 18 files. The main window displays the search results for the term 'estaba'. The table below shows the results:

Rank	Freq	Range	Cluster
1	3	3	estaba absolutamente
2	3	3	estaba absolutamente histórico
3	3	3	estaba al
4	3	3	estaba al lado
5	3	3	estaba asustado
6	2	2	estaba aburrido
7	2	2	estaba aburrido de
8	2	2	estaba asustado.cuando
9	2	2	estaba en
10	2	2	estaba en casa
11	1	1	estaba asustado. cuando
12	1	1	estaba muy

The interface also shows search options: Search Term: 'estaba', Search Term Position: 'On Left', and Cluster Size: Min. 2, Max. 3. The 'Files Processed' bar at the bottom left indicates that 18 files have been processed.

Análisis cuantitativo de SPSS

grounding	(I) group	(J) group	均值差 (I-J)	标准误	显著性	95% 置信区间		
						下限	上限	
foreground	LSD	NNB1	NNB2	.023	.026	.360	-.03	.07
			NNC1	-.020	.025	.415	-.07	.03
			NS	.089*	.025	.000	.04	.14
		NNB2	NNB1	-.023	.026	.360	-.07	.03
			NNC1	-.044	.025	.079	-.09	.01
			NS	.066*	.025	.009	.02	.12
		NNC1	NNB1	.020	.025	.415	-.03	.07
			NNB2	.044	.025	.079	-.01	.09
			NS	.110*	.025	.000	.06	.16
	NS	NNB1	-.089*	.025	.000	-.14	-.04	
		NNB2	-.066*	.025	.009	-.12	-.02	
		NNC1	-.110*	.025	.000	-.16	-.06	
background	LSD	NNB1	NNB2	-.033	.025	.189	-.08	.02
			NNC1	.032	.024	.189	-.02	.08
			NS	-.102*	.025	.000	-.15	-.05
		NNB2	NNB1	.033	.025	.189	-.02	.08
			NNC1	.065*	.024	.008	.02	.11
			NS	-.069*	.025	.005	-.12	-.02
		NNC1	NNB1	-.032	.024	.189	-.08	.02
			NNB2	-.065*	.024	.008	-.11	-.02
			NS	-.134*	.024	.000	-.18	-.09
	NS	NNB1	.102*	.025	.000	.05	.15	
		NNB2	.069*	.025	.005	.02	.12	
		NNC1	.134*	.024	.000	.09	.18	

*. 均值差的显著性水平为 0.05。

Anexo 6: Ejemplos del corpus *Gushi-ELE*

a. Prueba de cloze:

DE OBRAS

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

b. Redacción semi-guiada:

Tema 1: En casa...

(versión en español)

El martes pasado, no tenía que trabajar. Por eso, estuve en casa toda la tarde. Decidí ver la tele para descansar. Vi la tele tomando un vaso de leche. De repente, sonó el teléfono.

Era el portero, estaba absolutamente histérico y me dijo que se quemaba mi cocina. Decidí llamar a los bomberos. No tardó mucho en que oímos las sirenas. AL llegar, empezamos a echar agua. Por suerte, al final, los bomberos sofocaron el incendio. Pero, todos llevamos mucho tiempo quedando en nuestro susto.

(versión en chino)

在家的一天

上个星期三我都一整天在家。当我在看电视的时候还喝了一杯牛奶。突然，电话响了起来，是门卫，听起来他很抓狂。原来是有一栋楼着火了，我决定立即叫消防员来帮忙。在我们听到消防员的警笛之前一直尝试扑水灭火。最后消防员到了，扑灭了大火。所有人都惊恐不已。”

Tema 2: En el parque

(versión en español)

El martes pasado, hizo sol. Yo estaba aburrido de estar en casa, después de redactar un trabajo para el clase, fui a dar una vuelta al parque. De pronto, vi un billete de mil pesetas que estaba al lado de un árbol. Como no había nadie alrededor, yo me lo quedé. Y luego volví a casa tranquilamente. Después, yo encargué una pizza por teléfono para invertir la mil pesetas, al llegar la pizza, comí la pizza. Pero, luego, me puse enfermo.

(versión en chino)

上个星期三，天气很好。我在家很无聊。我决定先写课后作业，然后去公园散步。在公园里，我看见一千比塞塔面额的纸币。纸币在树边，而且周围没有人，所以我就拿走了纸币，并且淡定地回家了。我通电话用一千比塞塔预定了一个披萨。我吃下了整个披萨。最终，我生病了。

Tema 3: Policías y ladrones

(versión en español)

El martes pasado, yo acabé de tomar un baño por la noche y de repente, oí un grito. Alguien llamó a la puerta estrepitosamente. Cogí mi trofeo de ajedrez, de 7 kilos. Miré por el agujerito de la puerta. Pero, no había nadie. Yo volvía a mirar, y oí voces que discutieron en el piso enfrente. Llamé a la policía, estaba asustado. Cuando la policía vino, preguntó por lo ocurrido. Llamé a la puerta de los vecinos, pero no había nadie.

Luego, subió la portera y dijo que allí no vivía nadie. La policía decidió arrestarme, entonces yo desperté.

(versión en chino)

上个星期三，我晚上刚洗完澡就听见一声叫喊，原来是有人用力地敲门，于是我拿起一个七公斤重的国际象棋冠军奖杯，我从猫眼里看，并没有人，我又继续观察，我听见隔壁公寓里的声音在讨论，于是我叫了警察，因为我很害怕。警察来了以后，询问发生的事情，于是我敲了隔壁公寓的门，发现没有人。接着门卫上来了，说那里没有住任何人，于是警察决定逮捕我。突然，我醒了，原来之前是我的梦。

c. Selección según las viñetas de Quino (Salaberry, 2011):

Ayer **1** (**fuí** – iba) a visitar la antigua casa de mi abuelo. **2** (**Fue** – **Erá**) la casa en la que **3** (**pasé** – pasaba) muchas de las horas más felices de mi infancia. La casa **4** (**estuvo** – **estaba**) abandonada, pero todavía **5** (**conser~~v~~ó** – **conservaba**) muchos recuerdos de las veces que **6** (**visité** – **visitaba**) a mi abuelo.

Al entrar **7** (**vi** – veía) la mecedora y de inmediato **8** (**me acordé** – **me acordaba**) de las veces que mi abuelo **9** (**me meció** – **me mecía**) mientras mamá **10** (**tomó** – **tomaba**) té. **11** (**Fue** – **Erá**) una época maravillosa.

En ese momento **12** (**quise** – **quería**) ver el resto de la casa. Así es que **13** (**continué** – **continuaba**) caminando por la casa y **14** (**vi** – veía) un carrito. **15** (**Fue** – **Erá**) el carrito al que **16** (**até** – **ataba**) a mi abuelo. Él **17** (**hizo** – **hacía**) el papel de caballo y me **18** (**lleyó** – **llevaba**) por la casa, mientras mi papá **19** (**leyó** – **leía**) el periódico. ¡Ah! **20** (**Fue~~r~~on** – **Eran**) años de infancia hermosos.

Entonces **21** (**quise** – **quería**) explorar más y **22** (**fuí** – iba) al altillo en el que **23** (**hubo** – **había**) ropa de indio y un arco con flechas. Cuando **24** (**visité** – **visitaba**) a mi abuelo **25** (**me puse** – **me ponía**) la ropa de indio y **26** (**jugué** – **jugaba**) con mi abuelo. Él **27** (**fue** – era) mi prisionero y yo **28** (**fuí** – era) un indio armado con arco y flechas. Lo **29** (**até** – **ataba**) a una columna del altillo y **30** (**jugamos** – **jugábamos**) horas y horas hasta que **31** (**se hizo** – **se hacía**) de noche. **32** (**Fue** – **Erá**) en ese momento cuando me **33** (**di cuenta** – **daba cuenta**) de que la última vez que **34** (**jugué** – **jugaba**) con él, **35** ¡(**me olvidé** – **me olvidaba**) de desatarlo! **36** (**Fuí** – iba) a buscarlo donde **37** (**estuvo** – **estaba**) aquella columna. **38** (**Subí** – **Subía**) las escaleras a toda prisa, y entonces **39** (**encontré** – **encontraba**) a mi abuelo.

¡Qué horror! Allí **40** (**estuvo** – **estaba**) el esqueleto de mi abuelo atado a la columna.