El aspecto léxico y gramatical en un corpus de narración escrita de aprendices sinohablantes y en nativos: uso, colocaciones y didáctica[1]

Yuliang Sun
Lourdes Díaz
Mariona Taulé
Universitat de Barcelona-CLiC
Universitat Pompeu Fabra-CLiC

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 *et al*. 2003; Díaz *et al*. 2008) y sus patrones de combinación sintáctica y colocaciones (Alonso Ramos 2010; Alonso Ramos 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.

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.

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

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).

et al. (2006) también la consideran unidad multipalabra, donde incluye los *fillers* (p. ej. "sort of"), las expresiones funcionales (p. ej. "Excuse me"), idiomáticas (p. ej. "Back to square one"), proverbios (p. ej. "let's make hay while the sun shines") y frases estandarizadas (p. ej. "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 fraseologistas (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 arabófonos 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, sobreúso 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 Higueras (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*.

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 1).

Estado	no dinámico	atélico	durativo	estar, pensar, gustar
Actividad	dinámico			correr, nadar, ver
Realización		télico		dibujar un cuadro, construir una casa
Logro			puntual	llegar, ganar, abrir

Tabla 1: Propiedades verbales en la clasificación de Vendler (1967)

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: 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, Salaberry 2002; Salaberry 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 (p. ej. "that an event's time frame is short and limited in duration") y SER + adj, al significado imperfectivo (p. ej. 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. 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 nuestro corpus narrativo. Estos dos verbos aparecen en discursos diferentes (véase sección 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.

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 *et al*. 2017), 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 las 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 accedían los sujetos con su propio portátil, en presencia de un investigador al que podían 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*[2] para visualizar los verbos objeto de estudio en su contexto, así como su frecuencia en cada grupo de estudio (NNB1, NNB2 y NS).

5. Análisis de resultados

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

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 2). En la Tabla 1 presentamos las 3 estructuras en función del tiempo verbal que los sujetos han utilizado (PIN, PIM, PRE, INF, GER y P.P.)[3], 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 mistad 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,

2. Página web: http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/
3. Abreviación en la Tabla 1: PIN (Pretérito Indefinido); PIM (Pretérito Imperfecto), PRE (Presente); INF (Infinitivo); GER (Gerundio); P.P. (Participio Pasado).

NNB2 presenta un patrón con mayor variabilidad. En el patrón de progresivo, todos los grupos producen PIM y sólo PIM.

ESTAR	*estar* + adjetivo o participio **Atributivo**			*estar* + SPloc **Locativo**					*estar* + 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

Tabla 2: los patrones de *estar* y su flexión verbal

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 atélico). 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), 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 presenta los tipos de patrones realizados del verbo *estar* en cada grupo.

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

Tabla 3: tipos de patrones realizados de *estar*

5.2. Patrones de *Quedar*

El verbo *Quedar* en nuestro estudio aparece en tres estructuras distintas: ***quedar en un susto***[4] (resultativo), ***quedarse + SPloc*** (locativo) y ***quedarse + pronombre objeto*** (transacción)[5]. El tiempo verbal que los sujetos han utilizado se presenta en la *Tabla 4* (PIN, PIM GER, INF y PREA[6]). En el patrón resultativo, los sujetos de NNB1 y NS tienen los mismos resultados, esto es: todas las respuestas son verbos en 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).

QUEDAR	*quedar + en un susto* **Resultativo**			*quedarse + SPloc* **Locativo**		*quedarse + pronombre objeto* **Transacción**			
	PIN	PIM	GER	PIN	PIM	PIN	PIM	INF	PREA
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

Tabla 4: los patrones de *quedar* y su flexión verbal

4. De acuerdo con las descripciones del apartado 1, sería una colocación o expresión fijada idiomática. Formarían grupo con ella, como expresiones devaloradas: *quedar en agua borrajas/ quedar en nada*.
5. 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/me quedé en casa).
6. Abreviación en la Tabla 4: PREA (Pretérito anterior).

A continuación, se presenta la *Tabla 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 atélicas imperfectivas, como en los ejemplos: *me quedaba bien / me quedaba grande / quedaba fuera de lugar*.

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

Tabla 5: tipos de patrones realizados de *quedar*

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 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 5*). En este caso el problema se centra en el orden de aparición de los pronombres acusativo y dativo (ejemplo: **lo me quedé* o **quedémelo*). 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 atélico 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.

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 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 (atélico) 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 atélico en algunos casos (*a alguien le queda bien/mal algo)* y télico 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. Insistiríamos en reutilizarlo con la flexión PIN. Para los patrones *estar + atributivo / estar + locativo*, *quedarse + locativo* y *quedárselo*, se recomendaría la exposición a la repetición de estos patrones mediante

concordancias. Al mismo tiempo, los usos que pueden causar confusión en los contextos trabajados deberían excluirse (como *ser+atributivo* en el primer caso, *quedar + locativo* en el segundo, y *quedarlo* en el tercero). Por último, se debería focalizar en la morfología verbal de los diferentes casos y contextos: PIM para el primer caso y PIN en los últimos dos casos.

Referencias Bibliográficas

ALONSO RAMOS, M. (2010): "No importa si la llamas o no colocación, descríbela", Mellado, C.; Buján, P.; Herrero, C.; Iglesias, N.; Mansilla, N. (eds.), *La fraseología del s. xxi: nuevas propuestas para el español y el alemán*, Berlin: Frank y Timme, 55-80.

ALONSO RAMOS, M. (2013): "Colocaciones, diccionario y corpus de aprendices", Casas Gómez, M. (dir.), Vela Sánchez, R. (ed.), Eugenio Coseriu, *in memoriam, XIV Jornadas de Lingüística*, Servicio de publicaciones Universidad de Cádiz, 57-71.

ANDERSEN, R. W. (1991): "Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition", Huebner, T.; Ferguson, Ch. A. (eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, Amsterdam: John Benjamins, 305-324.

ANDERSEN, R. W. y SHIRAI, Y. (1996): "The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection" W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition*, San Diego, CA: Academic Press, 527–570.

BAHNS, J. y ELDAW, M. (1993): "Should we teach EFL students collocations?", *System*, 21(1), 101-114.

BALHOUQ, S. A. (1976): *The place of lexis in foreign language acquisition* (Doctoral dissertation, University of Sheffield, Linguistics).

BARFIELD, A. (2007): *An exploration of second language collocation knowledge and development*. Unpublished doctoral dissertation. University of Wales, Swansea.

BOERS, F., EYCKMANS, J., KAPPEL, J., STENGERS, H. y DEMECHELEER, M. (2006): "Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a Lexical Approach to the test", *Journal of Language Teaching Research* 10. 245-261.

BONK, W. J. (2000): "Testing ESL Learners' Knowledge of Collocations", en Hudson, T.; Brown, J.D. (eds.): *A focus on language test development: Expanding the language proficiency construct across a variety of tests*. Honolulu: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center,113-142.

COMRIE, B. (1976): *Aspect*, Cambridge: Cambridge University Press.

COLLENTINE, J. y ASENCIÓN-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.

COWIE, A. P. (1981): "The treatment of collocations and idioms in learners' dictionaries", *Applied linguistics*, 2, 223.

DE MIGUEL, E. (2004): "La formación de pasivas en español: 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. y VERKUYL, H. (1999): "Tense and aspect in sentence and discourse", Lecture Notes of the 11th European Summer School in Logic, Language and Information (ESSLLI).

DÍAZ, L., BEL, A., RUGGIA, A., BEKIOU, K. y ROSADO, E. (2003): "Morphosyntactic interfaces in Spanish L2 acquisition: The case of aspectual differences between indefinido and imperfect". In J. M. Liceras, H. Zobl & H. Goodluck (eds.), *Proceedings of GASLA 6-Ottawa*, 2002, Somerville, MA: Cascadilla Press, 76–84.

DÍAZ, L., BEL, A., BEL, A. y BEKIOU, K. (2008): "Interpretable and uninterpretable features in the acquisition of Spanish past tenses", *The role of formal features in second language acquisition*, 484-512.

GLASER, B. G. (1998): *Doing grounded theory: Issues and discussions*, Mill Valley: Sociology Press.

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.

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", en Cifuentes Honrubia, J. L.; Rodríguez Rosique, S. (eds.). *Spanish Word Formation and Lexical Creation*. Amsterdam: John Benjamins. 439–463.

KLEIN, W. (1994): Time *in language*. London: Routledge Psychology Press.

LAFOREST, M. H. (1980): "Towards a typology of lexical errors", *Anglistica*, 23(1), 1–30.

LAUFER, B. y WALDMAN, T. (2011): "Verb-noun collocations in second language writing: A corpus analysis of learners' English", *Language Learning*, 61(2), 647-672.

LIU, C. P. (1999): "An analysis of collocational errors in EFL writings", *Proceedings of the Eighth International Symposium on English Teaching*, Taipei: Crane, 483–494.

LUJÁN, M. (1981): "The Spanish copulas as aspectual indicators", *Lingua*, 54(2-3), 165-210.

MEL'ČUK, I. (1998): "Collocations and lexical functions", *Phraseology, Theory, analysis, and applications*, 23-53.

MONTRUL, S. y SLABAKOVA, R. (2002): "The L2 acquisition of morphosyntactic and semantic properties of the aspectual tenses preterite and imperfect", Pérez-Leroux, A. T.; Muñoz Liceras, J. (eds.), *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: The L1/L2 Conection*, Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publisher, 115–151.

NATION, I.S.P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge UP.

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.

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

SALABERRY, R. (2002): "Tense and aspect in the selection of Spanish past tense verbal morphology", R. Salaberry & Y. Shirai (eds.), *The L2 Acquisition of Tense–AspectMorphology,* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 397–416.

SALABERRY, R. (2008): *Marking Past Tense in Second Language Acquisition: A Theoretical Model*, New York: Continuum International Publishing Group.

SUN, Y., DÍAZ, L. y TAULÉ, M. (en prensa): "A writing based study of the acquisition of aspect in Spanish by Mandarin Chinese learners" *Elsevier*.

SMITH, C. (1997): *The parameter of aspect* (2nd), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

VENDLER, Z. (1967): *Linguistics in philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.

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