ANÁLISIS DEL PATRÓN DE USO DE LOS PASADOS ASPECTUALES PRETÉRITO INDEFINIDO E IMPERFECTO DEL ESPAÑOL POR APRENDICES SINÓFONOS EN TAREAS DE NARRACIÓN ORAL Y ESCRITA[1]

ANALYSIS OF THE USAGE PATTERN OF SPANISH ASPECTUAL PAST TENSES PRETÉRITO INDEFINIDO *AND I*MPERFECTO *BY CHINESE LEARNERS IN ORAL AND WRITING TASKS*

Yuliang Sun
Universidad Normal de Nanjing
Lourdes Díaz Rodríguez
Universitat Pompeu Fabra

RESUMEN
Este trabajo tiene como objetivo describir y analizar el patrón de uso de los tiempos aspectuales del pasado en español, pretérito indefinido (PIN) y pretérito imperfecto (PIM), por aprendices sinohablantes de español L3, en producción oral y escrita en contexto de aprendizaje formal. A partir de tres tareas de redacciones escritas semi-guiadas y de dos tareas de narrativa oral de viñetas, recogidas en dos momentos distintos (corpus *Gushi-ELE*; Sun, 2019), se evalúa la influencia de las condiciones de la prueba (escrito *vs.* oral) en el patrón de uso de los pasados aspectuales del español (datos cuasi-longitudinales). Los resultados apoyan la propuesta de la Hipótesis del Aspecto Léxico (Andersen y Shirai, 1996). Concretamente: (1) tanto los datos escritos como los orales muestran que los aprendices prefieren aplicar PIN o PIM a verbos cuya propiedad interna es semánticamente similar a la expresada mediante la flexión morfológica. Asimismo, para los sinófonos la dinamicidad resulta la propiedad más sobresaliente, frente a la telicidad y duratividad. (2) Además, el análisis comparativo entre los datos escritos y orales revela que las condiciones de realización de la tarea sí influyen, efectivamente, e indican que el desarrollo del patrón aspectual en la producción escrita está más adelantado que el de la oral en este estudio cuasi-logitudinal. Estas diferencias, en esta combinación de lenguas, resultan novedosas.

PALABRAS CLAVE: aspecto en español L3, aprendices sinohablantes, propiedades léxico-aspectuales, narrativa oral y escrita, condiciones de la prueba, corpus *Gushi-ELE*

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

CC BY NC ND

ABSTRACT
The present paper analyzes data elicited from three writing tasks and two oral tasks by Mandarin Chinese learners of L3 Spanish produced in instructional context. In the study, we focus on the usage pattern of Pretérito imperfecto and Pretérito indefinido (known in SLA field as the Spanish aspectual past tenses. In our work, we analyze the differences in the production of pretérito indefinido (PIN) and pretérito imperfecto (PIM) from the Gushi-ELE corpus (Sun 2019), to evaluate the influence that the testing condition (writing vs. oral) plays on the usage pattern of these tenses in L3 Spanish. The results support the pattern proposed by Lexical Aspect Hypothesis (Andersen and Shirai, 1996). Specifically: (1) that both oral and writing production show that learners prefer to apply PIN or PIM to verbs whose internal property is semantically coincident to the one expressed by the morphological inflection. Moreover, we found that dynamicity is a more outstanding property than telicity and durativity for our Chinese L1 subjects. (2) The comparative analyses between writing and oral data show that task conditions play a role in differences in the usage pattern of PIN and PIM found. Results show that the pattern of writing production is more advanced than the one of oral production in this quasi-longitudinal study.

KEYWORDS: aspectual past tenses in L3 Spanish, Chinese learners, lexical properties, oral and written narratives, test conditions, Gushi-ELE corpus

1. INTRODUCCIÓN

Los tiempos aspectuales simples del pasado en español ofrecen la opción entre dos paradigmas flexivos (morfológicos), el pretérito indefinido (PIN) y el pretérito imperfecto (PIM). Así, por ejemplo, el verbo "cantó" del ejemplo (1) *infra* aparece enmarcado por un adverbio temporal cerrado, "por la tarde", y por un adverbio deíctico, "ayer". De este modo, aunque el verbo se interprete como una acción durativa por su clase léxica, presenta aquí un punto final impuesto por los adverbios o adjuntos temporales que concurren. Por el contrario, en el ejemplo (2), el mismo verbo, pero con un argumento tema, "ópera" – que implica extensión o duración en vez de límite o cierre –, es una acción abierta sin punto final ("cantaba ópera"), donde el adverbio temporal anafórico "antes", que coocurre, no aporta información acerca de límite (si terminó o no la acción o evento), no lo acota, a diferencia de los adjuntos de (1).

(1) Ayer ella *cantó* por la tarde. → ya no. Ayer por la noche, tampoco.
(2) Antes ella *cantaba* ópera. → a) ya no; b) ahora no lo sé ... hace mucho que no la veo.

Para muchos aprendices de español como segunda lengua (ELE/L2/L3), la adquisición y el uso de este tipo de contrastes aspectuales en los pasados en español – en adelante en el texto, pasados aspectuales, PIN, PIM – es un desafío. Primero, porque la interpretación perfectiva que transmite cada tiempo aspectual en cada contexto es implícita y está condicionada por el contexto lingüístico (coerción entre adjuntos y las propiedades léxico-semánticas del verbo). Segundo, porque también intervienen factores discursivos (foco informativo o fondo), cuyas reglas también se han de incorporar.

En los últimos años se han propuesto distintas teorías que postulan patrones (de desarrollo y adquisición) en el uso del aspecto en el español L2/L3; entre ellos, los

CC BY NC ND

patrones ofrecidos por la Hipótesis de Aspecto Léxico[2] (HAL, Andersen y Shirai, 1994, 1996); los de la Hipótesis del tiempo pasado por defecto (HTPD, Salaberry, 2011); los de la Hipótesis de la Dinamicidad Verbal (HDV, Domínguez et al., 2013); los de la Hipótesis del Discurso (Bardovi-Harlig, 1994), o los de la Hipótesis de la influencia de lengua materna (L1) (Díaz et al., 2008, González y Quintana Hernández, 2018), etc. No obstante, no se ha confluido, todavía, en un patrón único que describa el comportamiento del uso de los pasados aspectuales, PIN y PIM, en español L2/L3.

Además de trabajos como los mencionados anteriormente, enfocados en lo que la lingüística considera factores internos, existen estudios que postulan que las condiciones de realización de la prueba (técnicas de elicitación y recogida de datos) también desempeñan su papel en el patrón de uso obtenido u observado en los estudios. Esto es lo que se propone en Bonilla (2013), para quien los patrones divergen cuando los estudios se basan en pruebas que emplean distintas metodologías, como las pruebas cerradas (de rellenar huecos), o abiertas (redacción libre); así como también divergen en función de si la prueba de narración se enfoca desde la perspectiva personal o desde la impersonal. La subjetividad, los detalles aportados, la combinación de secuencias discursivas, el tipo de verbos usados, etc. son, necesariamente, distintos (Lucha, 2016, para español L2/L3). Asimismo, Lu, Cheng y Hung (2015, 2019), basándose en corpus orales y escritos por aprendices sinófonos, postulan que el patrón de HAL solo se observa en la producción oral. Ejemplos como los que representan estudios como estos confirman la tesis de que el tipo de prueba y las condiciones de realización pueden condicionar la selección de formas y el uso de los pasados aspectuales simples del español (tanto en nativos como en no nativos). Como consecuencia de todo lo anterior, postulamos que los estudios de la adquisición del aspecto en español, además de considerar los factores internos de la lengua (como léxico, discurso), deberían considerar también el papel de los factores externos para evaluar conjuntamente – y de forma global – la incidencia de todos ellos en los distintos niveles de competencia de L2, así como su papel en la fijación del patrón de uso aspectual. Esto nos abre, pues, una nueva perspectiva para el análisis y discusión del funcionamiento del aspecto en L2/L3: hay que tener en cuenta, simultáneamente, las diferentes condiciones de las tareas, que pueden influir en el uso no nativo de PIN/PIM de los aprendices y causar discrepancia (como muestran los patrones de HAL, HTPD o HDV, etc.) para obtener un patrón general del uso del aspecto. Para ello, y en aras de una comparación fiable, en la evaluación del desarrollo del patrón del aspecto en L2/L3, deberían separarse los datos recogidos bajo distintas condiciones y efectuar comparaciones entre semejantes.

En este trabajo, que forma parte de una investigación más amplia en curso, nos adherimos a la línea propuesta de diferenciar los dos tipos de datos y pruebas (orales vs escritas, espontáneas vs experimentales, longitudinales vs transversales). Contamos con la producción de narrativas escritas y orales de aprendices chinos de tres niveles de español (B1, B2 y C1 del MCER) como punto de partida para analizar, respectivamente, los patrones del uso de PIN y PIM en estas dos tareas de producción. Partimos de B1 porque es donde el MCER y el PCIC prevén una opción significativa en la producción, tanto a nivel morfosintáctico como discursivo (y pragmático-funcional).

[2] Véase el apartado 3 para los contenidos de estas hipótesis, que no incluimos aquí por razones de extensión.

CC BY NC ND

El objetivo de esta investigación, por tanto, es: (1) evaluar si los patrones de nuestros sujetos sinohablantes confirman todos o algunos de los patrones propuestos en estudios previos que contemplan estas dos condiciones de la prueba (narración monologal oral y escrita); (2) analizar la similitud y diferencias en el uso de PIN y PIM entre la producción escrita y la oral de narrativas, específicamente con datos de aprendices sinohablantes.

2. MARCO TEÓRICO: EL ASPECTO EN ESPAÑOL Y EN CHINO

El aspecto, según la definición más extendida, es la perspectiva usada para observar y expresar la construcción de una situación desde su interior: su inicio, proceso y final (Comrie, 1976: 3–5). La información acerca de la perfectividad se puede transmitir, por un lado, en el nivel gramatical. Así ocurre en español, por ejemplo, mediante la flexión morfológica bien sea de PIN o PIM. Pero no todas las lenguas son flexivas, por lo que otras, como el mandarín, recurren a partículas aspectuales que acompañan al verbo; o a prefijos verbales, como ocurre en el polaco, por citar algunos ejemplos. Asimismo, en el nivel léxico, el aspecto se puede indicar mediante las propiedades internas de telicidad o puntualidad de los verbos. Este mecanismo también se da en español, sumándose al anterior, y permite distinguir verbos (predicados) con características semánticas distintas, en función de si denotan significados como dinamismo, duración o término (como vimos con los ejemplos de 1 y 2 en la sección inicial). Esto ocurre en general en todas las lenguas, no solo en español. Así, según la clasificación léxico-aspectual de Vendler (1967) los verbos se dividen en cuatro clases: verbos de estado (caracterizados como no-dinámicos, atélicos y durativos), verbos de actividad (dinámicos, atélicos y durativos), verbos de realización (dinámicos, télicos y durativos) y verbos de logro (dinámicos, télicos y no durativos). Esta sección consiste en dos apartados, donde se presenta, respectivamente, el aspecto gramatical y aspecto léxico ejemplificado con el español y el chino mandarín.

2.1. El aspecto en español

Los tiempos aspectuales de pasado del español, el pretérito indefinido (PIN) y pretérito imperfecto (PIM), presentan un contraste flexivo (nivel gramatical) para transmitir la información perfectiva e imperfectiva. En ciertos contextos, PIN y PIM pueden asociarse con cualquier clase verbal y formar expresiones gramaticales de la lengua; esto es, se pueden aplicar a verbos de estado, de actividad, de realización y de logro, como se muestra en los siguientes ejemplos (3)–(6).

(3.1) *Era* un sábado.
(3.2) *Fue* un sábado. VERBOS DE ESTADO
(4.1) Ayer *corrí* en la pista de atletismo.
(4.2) Ayer nos cruzamos cuando *corría* en la pista de atletismo. VERBOS DE ACTIVIDAD
(5.1) El artista *pintó* un cuadro en 3 horas.
(5.2) Recuerdo que el artista *pintaba* un cuadro en esa escena. VERBOS DE REALIZACIÓN
(6.1) El lunes *llegué* a las 8 a la escuela.
(6.2) *Llegaba* a la escuela y en ese momento alguien me llamó. VERBOS DE LOGRO

En (3.1), la información discursiva del verbo atélico "era" puede ser "Era un sábado cuando se casaron Telma y Luis". En cambio, en el ejemplo (3.2), la

CC BY NC ND

información discursiva que implica este enunciado puede ser "Fue un sábado, lo acabo de mirar en el calendario." Lo mismo ocurre en otros tres pares de ejemplos con verbos de actividad, de realización y de logro. En los ejemplos de estas tres clases de predicado, si la información de estos verbos se presenta como la sobresaliente o foco de la frase, entonces, se aplica PIN. En cambio, si se presenta la información como circunstancia, como fondo o contexto, entonces se elige PIM. Por ejemplo, si consideramos (4.1) en un contexto, el evento "corrí" favorece la interpretación de desarrollo del argumento; mientras que "corría", en (4.2) aparece en la oración subordinada y aporta una información complementaria de la información expuesta en foco, "nos cruzamos" con agente, además, distinto. En (5.2) y (6.2), la función de "pintaba" y "llegaba" en el discurso también es complementar la información secundaria o de fondo de los eventos principales, "recuerdo" y "me llamó". Los eventos en (5.1) y (6.1) "pintó" y "llegué", por su parte, presentan PIN porque están en el plano foco, de información sobresaliente.

Mediante estos cuatro pares de ejemplos, ilustramos la flexibilidad del español para combinar en contextos aparentemente similares los morfemas de PIN o PIM con las distintas clases aspectuales de Vendler (1967). Como apuntamos arriba, esta flexibilidad en la combinación hace del español un desafío para los aprendices de L2/L3 cuyas L1s carezcan de un sistema de marcadores aspectuales similar y potencialmente uniforme para todas las clases verbales.

2.2. El aspecto en chino mandarín

El chino mandarín, a diferencia del español, es una lengua sin flexión morfológica. En el nivel gramatical, la información aspectual se transmite mediante los llamados marcadores aspectuales, como los marcadores *-le (-了), -guo(-过), zai-(在-)* y *-zhe(-着)*. Según Chu (2006), Xiao y McEnery (2004), y Klein, Li y Hendriks (2000), el marcador *-le* puede marcar un evento de su principio a su final como un evento delimitado. De hecho, se considera como el marcador perfectivo en chino mandarín. El marcador *-guo*, en cambio, enfatiza la experiencia de algún evento del tiempo pasado, y su interpretación es similar al perfecto en inglés (Klein et al., 2000: 725). Por ello, este marcador no constituye objeto de este estudio. Otros dos marcadores, *zai-* y *-zhe*, son imperfectivos. El marcador *zai-* , por su parte, indica la propiedad progresiva de un evento, mientras que el marcador-*zhe* solo se puede aplicar a situaciones durativas y no-dinámicas (Xiao y McEnery, 2004). Como vemos, el sistema dista mucho de la potencial uniformidad de la opción PIN/PIM en español.

Además, el uso de estos marcadores en chino, a diferencia del uso de la flexión aspectual en español, está estrictamente condicionada por la clase semántico-aspectual del verbo. Por ejemplo, normalmente el marcador perfectivo *-le* no es compatible con verbos de estado (véase ejemplo 7). Por su parte, el marcador progresivo *zai-* y el marcador durativo *-zhe* no son compatibles con verbos de logro (véase ejemplo 8 y 9). En la tabla 1 están listadas las reglas de uso del aspecto perfectivo e imperfectivo en el chino y el español. Esta tabla muestra que, en español, PIN es la flexión para marcar el aspecto perfectivo y PIM, la del aspecto imperfectivo. El chino mandarín, por su parte, marca el aspecto gramatical mediante los marcadores aspectuales. Además, como se muestra en la columna de *chino mandarín* de la Tabla 1, el marcador perfectivo *-le* en chino no se aplica a estados; y los marcadores de imperfectividad no se aplican a logros.

CC BY NC ND

(7) wo xihuan *le* zuotian de yinyuehui.
yo gustar -le PER ayer de concierto
Me *gustó* el concierto de ayer.
(8) Ta *zai* dao xuexiao.
Él zai-IMP llegar escuela
Él *estaba llegando* a la escuela.
(9) Ta dao *zhe* xuexiao.
Él llegar -zhe IMP escuela
Él *estaba llegando* a la escuela.

Tabla 1. Reglas de uso de perfectivo e imperfectivo en chino y en español

Español	Chino Mandarín
Perfectivo-PIN	Perfectivo-*le* (no se aplica estados)
Imperfectivo-PIM	Progresivo-*zai* (no se aplica logros) Durativo-*zhe* (no se aplica logros)

3. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA ADQUISICIÓN ASPECTUAL EN L2

Diversos estudios previos analizan la adquisición aspectual de L2/L3 desde distintas perspectivas, como la de la influencia del léxico (Andersen y Shirai, 1996; Salaberry, 2011), del discurso (Bardovi-Harlig, 1994); la morfología y la transferencia de L1 desde distintas perspectivas teóricas (González y Quintana Hernández, 2018; Slabakova y Montrul 1999), la coerción o coacción, entre la sintaxis y pragmática (Pérez Leroux, 2002; Slabakova y Montrul, 1999), etc. Entre ellos, la Hipótesis del Aspecto Léxico (Andersen y Shirai, 1994, 1996), basada en estudios empíricos de aprendices anglófonos de español, propuso un patrón para la adquisición aspectual de L2: el aspecto perfectivo se aplica primero a verbos de logro, y después se extiende a verbos de realización, de actividad y de estado; el aspecto imperfectivo, por el contrario, se aplica primero a verbos de estado, y se extiende sucesivamente a los verbos de actividad, de realización y de logro. Sin embargo, dicho patrón no puede cubrir todos los comportamientos de producciones de L2. Salaberry (2011), a partir de pruebas de opción múltiple, demostró que los aprendices anglófonos de español de nivel inicial tienden a tomar el perfectivo como el aspecto por defecto para todas las clases verbales (Hipótesis del tiempo pasado por defecto) y, propuso que, con el desarrollo de la competencia lingüística de estos aprendices, la influencia léxica del verbo empieza a tener cada vez más peso en la elección y uso del aspecto. Esto significa que los aprendices de nivel inicial no son capaces todavía de percibir las diferencias de la propiedad léxica para guiarse en el uso de PIN y PIM. Domínguez, et al. (2012), postulan que es la dinamicidad de los verbos la propiedad más sobresaliente para los aprendices. Lo demuestran a través de una prueba de compresión y tres tareas orales para aprendices de nivel inicial e intermedio, que tienden a aplicar PIN a todos los verbos dinámicos (actividades, realizaciones y logros).

CC BY NC ND

En resumen, desde distintos enfoques se han propuesto patrones distintos para la adquisición de los tiempos aspectuales del español L2/L3[3]. Las diferentes condiciones y tipo de pruebas parecen ser una potencial explicación para la discrepancia observada entre estos patrones. Por esta razón, nos centraremos aquí en la delimitación de los aspectos metodológicos, observándolos como variable central en el patrón de la adquisición del aspecto en L2 /L3, y sin dejar de considerar como variables la L1 y el nivel de lengua de los aprendices.

En cuanto a los estudios centrados específicamente en aprendices sinófonos de español, tampoco se ha llegado un acuerdo acerca de cuál es el patrón de uso del aspecto. Así, el trabajo de Lu, Cheng y Hung (2015) postula que, en la producción escrita, los aprendices sinófonos siguen el mismo patrón propuesto por la Hipótesis del Aspecto Léxico. Este resultado coincide con Chin (2008) (con sujetos de nivel intermedio, con datos de dos tipos de pruebas: prueba de morfología verbal y prueba de aceptabilidad de frases) y con Mao (2009) (con sujetos del segundo y quinto grado de la universidad, aproximadamente nivel inicial e intermedio del MCER, con datos de dos tipos de pruebas: una prueba de huecos de verbos con opción entre PIN o PIM y una prueba de redacción). Además, los trabajos de Sun, Díaz y Taulé (2018, 2019, 2020), basados en tareas de *cloze* y de redacción, revelan que los datos de producción escrita apoyan las asociaciones prototípicas de HAL (PIN-logros y PIM-estados), aunque no se puede observar el patrón de desarrollo[4] en los datos de estas tareas escritas. En estos estudios previos sobre aprendices sinófonos, vemos que, sin embargo, el factor metodológico "tipo de prueba" no ha constituido una variable en la discusión. Está pendiente, todavía, el análisis comparativo entre pruebas comparables para determinar con nitidez el papel de las pruebas en la descripción del patrón de adquisición del aspecto en español L2/L3.

Más recientemente, Lu, Cheng y Hung (2019), mediante el análisis comparativo de la producción oral y escrita de aprendices sinófonos de nivel inicial e intermedio extraída del corpus COATE y CEATE, observan que el patrón de la producción escrita diverge del propuesto por la Hipótesis del Aspecto Léxico. Esto corrobora que, además de los factores asociados al nivel de competencia lingüística, los asociados al tipo de tarea pueden alterar el patrón previsto en la producción de los aprendices. Lamentablemente, dicho estudio colapsa los datos de las clases aspectuales realización y logro en una sola clase, lo que dificulta la comparación con otros. Además, cuenta únicamente con dos grupos de participantes, lo que resulta insuficiente para observar el desarrollo continuado del patrón de los aprendices.

Con el fin de abordar y superar los mencionados aspectos metodológicos relativos al tipo de pruebas, amplitud de abanico de niveles considerados para detectar un patrón (más de dos), contexto (instrucción) y tipo de datos del mismo género discursivo (relato; orales y escritos), en este estudio se realizará un análisis

[3] Para la mayoría de los casos sobre español, en los estudios efectuados con aprendices en Europa, el español es la L3 (tras la lengua materna y el inglés, que es la L2); excepto algunos realizados en Reino Unido y la mayoría de los realizados en EE. UU, donde es L2. En el caso de China, es L3 (tras el inglés). Por esta razón, usamos L2/L3, sabiendo que deberíamos usar L3. No obstante, aun siendo conscientes de las diferencias, optamos por L2 o L2/L3 para facilitar la lectura y por converger con la bibliografía mayoritaria sobre el tema.

[4] El patrón de desarrollo de la Hipótesis del Aspecto Léxico (Andersen y Shirai, 1996) propone que 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.

CC BY NC ND

comparativo entre los datos mencionados y los del corpus *Gushi-ELE* (Sun, 2019). Se trata de un corpus (en curso) que contiene datos de aprendices sinófonos de tres niveles (B1, B2, C1 del MCER), del que seleccionamos en esta ocasión[5] dos pruebas representativas, una de narraciones orales y la otra de redacciones escritas, como punto de partida.

4. HIPÓTESIS DE ESTE TRABAJO

A partir de los resultados de las investigaciones previas, este trabajo sitúa las hipótesis en dos ámbitos de investigación: (a) en el nivel léxico de la lengua, y (b) en el nivel externo, el del tipo de tarea y en la condición oral u escrita de esta.

Con el fin de saber si el comportamiento de nuestros aprendices sinófonos coincide con el patrón predicho por la Hipótesis del Aspecto léxico, el de la Hipótesis del Aspecto por defecto, el discursivo u otros; y con el fin, asimismo, de saber si existen diferencias entre la producción oral y la escrita, como parece derivarse de la bibliografía, proponemos estas dos hipótesis:

- H1. Se observará el patrón de la Hipótesis del Aspecto Léxico en general, tanto en la producción oral como en la escrita de los aprendices sinófonos. Sin embargo, para estos aprendices[6] de L2/L3, algunas propiedades verbales (como la dinamicidad) pueden ser más sobresalientes que las otras. En ese caso, la diferencia en el uso de PIN y PIM entre verbos dinámicos y no dinámicos podría ser más sobresaliente que la diferencia entre verbos télicos y atélicos.
- H2. La condición oral o escrita de las pruebas juega un papel relevante en el cumplimiento o no del patrón de desarrollo previsto para el uso de PIN y PIM entre los aprendices sinófonos. Por eso, se observarán discrepancias en el patrón de uso de PIN y PIM entre la producción escrita respecto a la producción oral.

5. METODOLOGÍA

Con el fin de probar nuestras hipótesis, recurrimos a los datos del corpus *Gushi-ELE* (Sun, 2019), que consta de datos de cinco pruebas de elicitación de formas verbales de los pasados aspectuales (PIN, PIM). Las pruebas van desde las más cerradas (*cloze*), a semicerradas (pruebas de huecos, de opción múltiple y de producción a partir del infinitivo contextualizado en guiones de historias) y abiertas (relato a partir de imágenes). *Gushi-ELE* cuenta con la producción en español y en chino de 78 participantes sinófonos de tres niveles (B1, B2, C1 del MCER) que provienen de Instituto Jinling de la Universidad Nanjing, de la Escuela Oficial de Idiomas – Drassanes de Barcelona y de un programa de doctorado en lenguas de la

[5] Diversos estudios previos sobre este corpus se han presentado en AESLA en las ediciones de 2017 a 2020, así como en otros foros, y se han publicado como Sun, Díaz y Taulé (2017, 2018, 2019, 2020). Se pueden ampliar detalles sobre el corpus y las pruebas de elicitación, así como sobre los datos en ellas.

[6] Está extendida en la bibliografía la consideración de que es la telicidad el rasgo determinante en la adquisición del patrón de uso entre aprendices de lenguas indoeuropeas.

CC BY NC ND

Universidad de Granada. Además, *Gushi-ELE* contiene la producción nativa en español L1 de 25 sujetos de control utilizados (estudiantes de la UPF).

En este artículo se analizan, por separado y comparativamente, la producción escrita y oral de un subcorpus de *Gushi*-ELE de 24 sujetos (N=24). De ellos, 18 son aprendices sinófonos de los niveles B1, B2 y C1[7] del MCER – 6 informantes por nivel –, clasificados mediante una prueba estandarizada,[8] y usamos, además, un grupo de control nativo hispanohablante (N=6). Las pruebas seleccionadas en este subcorpus han sido cinco: dos orales, cuyo objetivo es el relato a partir de viñetas (oral) y tres escritas (relato a partir de guiones con verbos en infinitivo). Ambos tipos de pruebas fueron realizadas de forma sucesiva.

A pesar de que se trata de un subcorpus, nuestra muestra aporta datos de mayor rango de competencia (tres niveles del MCER) que los de la bibliografía de referencia; y una tipología de tarea también más amplia (oral y escrita), cuyo análisis comparativo permitirá establecer el papel desempeñado tanto por el tipo de tarea como por el nivel de competencia de los aprendices ante la elección y uso de recursos aspectuales (aspecto léxico y aspecto gramatical o flexivo).

En relación con los instrumentos de elicitación y su pasaje, en la prueba de redacción semi-guiada, se pidió a los sujetos que escribieran tres historias usando los verbos proporcionados y sus complementos, que aparecían listados al inicio de cada historia. Los verbos aparecían en infinitivo, junto con sus complementos, y constituían la información esquemática para construir las tres historias. Se pidió que pusieran los verbos en la forma apropiada (tiempo, aspecto y persona) según el contexto. En las tareas de narración oral, se pidió a los sujetos que contaran dos historias basadas en unas viñetas, arrancando con la frase inicial: "El martes pasado…". Los estudiantes se grabaron en sus móviles y posteriormente enviaron los audios por correo electrónico, junto con un consentimiento firmado para la investigación.

[7] Este trabajo no incluye aprendices sinófonos de nivel por debajo de B1 porque, según los parámetros de referencia más extendidos para los niveles y contenidos de ELE (*PCIC*), en A1 y A2 todavía no se contempla que hayan incorporado, en producción, las reglas de uso de los pretéritos indefinido e imperfecto en contraste.

[8] La prueba estandarizada adoptada en este trabajo es la prueba de SGEL (Sánchez y Simón, 1989).

CC BY NC ND

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…

Ejemplo de tareas escritas



Ejemplo de tareas orales

Las tareas de narración escrita contienen 43 estímulos (ítems) en total. De ellos, 11 en la tarea uno, 12 en la tarea dos y 20 en la tarea tres (véase Tabla 2). Las tres tareas tratan de anécdotas distintas. En el diseño de la prueba también se tiene en cuenta la distribución de clases aspectuales de los verbos para los ítems: de los 43 ítems en total, 11 son estados, 7 actividades, 6 realizaciones y 19 predicados de logro. Las tareas para narración oral son abiertas y nuestros sujetos tuvieron flexibilidad en el número de palabras. De hecho, en este apartado contamos el número de estímulos, sino que ofrecemos los números totales de palabras (*tokens*) y de tipos (*types*), y ofrecemos una muestra aleatoria de ambas tareas. La tabla 3 muestra los valores de *type/ token ratio* de estas dos tareas orales.

Tabla 2. Ítemes de las tareas escritas

Tarea	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Total
Número de estímulos	11	12	20	43

Tabla 3. Types/tokens y TTR de las tareas orales

Tarea oral	Tarea 1	Tarea 2
Numero de viñetas	10	19
Type/Token	89/125	76/167
Ratio	0,41	0,45

6. RESULTADOS

Las tareas escritas (a mano) se transcribieron con ordenador, y las orales (que se grabaron con móvil) se transcribieron con la herramienta de acceso libre *Transcriber*.[9] En nuestro análisis y codificación posterior de la producción escrita y

[9] *Transcriber* es un programa libre para la transcripción (http://trans.sourceforge.net/en/presentation.php).

CC BY NC ND

oral, los ítems que aparecen como pretérito indefinido están marcados como PIN, y los que aparecen como pretérito imperfecto, como PIM. Las frecuencias del uso de PIN y PIM están listadas en la tabla 4. Además, la fila de "otros" representa la frecuencia de ítems que presentan otras marcas morfológicas distintas de PIN o PIM. Estos ítems se excluyeron de nuestro análisis.

Tabla 4. Frecuencia de los ítems

		B1	B2	C1	NS[10]	Total
Oral	PIN o PIM	195	220	244	244	903
	Otros	19	33	28	23	103
Escrito	PIN o PIM	229	230	246	241	946
	Otros	28	27	12	17	84

Para analizar la tendencia del uso de PIN y PIM por clases aspectuales, en la estadística de este estudio, marcamos PIN con el valor 0, y PIM con el valor 1. De esta manera, mediante el cálculo del valor promedio de cada clase aspectual,[11] se puede observar la preferencia entre PIN y PIM de nuestros aprendices sinófonos en cada nivel. Cuando la nota promedio se acerca a 1, entonces, el uso de PIM tiene más peso en esta clase aspectual. Por el contrario, si la nota se acerca a 0, entonces es el uso de PIN el que tiene más peso.

Las notas promedio separadas por clase aspectual en la producción oral y escrita están listadas en las siguientes dos gráficas (Gráfico 1 y Gráfico 2, a continuación). Como se puede observar, desde la perspectiva sincrónica, en todos los grupos, tanto en la producción oral como en la escrita, aparece la misma tendencia general: los predicados de estado tienden a asociarse con PIM, porque el valor de los estados se acerca más a 1 (en los datos de la producción oral: 0.765 en B1; 0.729 en B2 y 0.927 en C1; en los datos de producción escrita: 0.709 en B1; 0.900 en B2 y 0.921 en C1) en comparación con las otras clases semántico-aspectuales. Esta tendencia se reduce gradualmente en los predicados de actividad, realización y logro. En cambio, los de logro tienden a asociarse con PIN, ya que el valor se acerca más a 0 (en los datos de producción oral: 0.000 en B1; 0.015 en B2 y 0.058 en C1, en los datos de producción escrita: 0.065 en B1; 0.110 en B2 y 0.204 en C1). Esta tendencia se reduce gradualmente en predicados de realización, actividad y estado. De hecho, puede observarse que, tanto el patrón de la producción oral como el de la escrita revelan preferencia por las asociaciones de PIN-logros y PIM-estados. Además, esta preferencia en el uso de estas dos asociaciones se da transversalmente en todos los grupos-niveles, de B1 a C1. Estas dos asociaciones coinciden con el patrón propuesto por la Hipótesis del Aspecto Léxico, que postula que estas asociaciones son prototípicas.

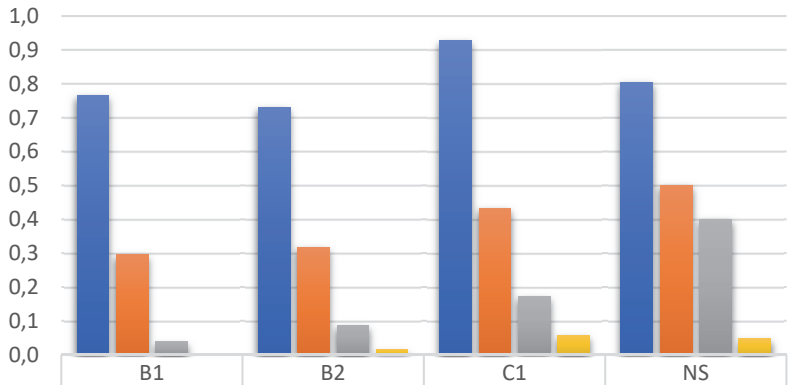
No obstante, aunque el patrón de nuestro estudio coincide, en general, con el propuesto por la HAL, tomando en cuenta las diferencias entre los valores promedio de cada clase aspectual, se puede observar que la diferencia entre estados (barra azul) y actividades (barra anaranjada) es más notable que las diferencias entre otras clases aspectuales, excepto en la producción oral (Gráfico 1) del grupo NS, donde la diferencia entre realizaciones (barra gris) y logros (barra amarilla) es más notable.

[10] Grupo de hablantes nativos (Native Speakers).

[11] La fórmula para calcular el valor promedio de cada clase aspectual: (la frecuencia de PIN X 0 + la frecuencia de PIM X 1) / (la frecuencia de PIN + la frecuencia de PIM).

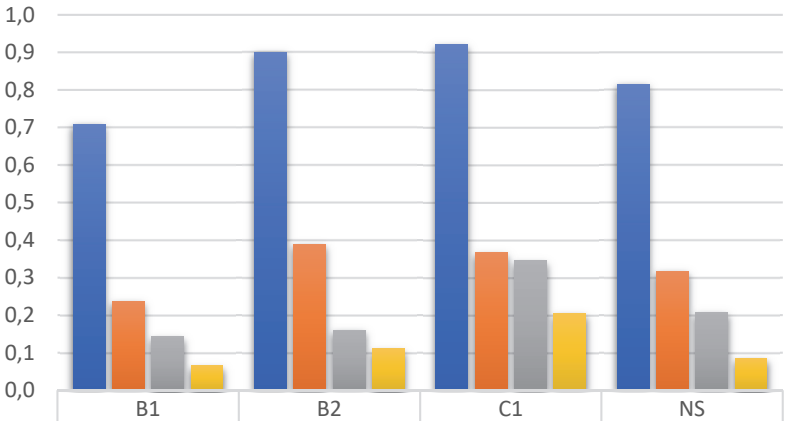
CC BY NC ND

Esto significa que para los aprendices sinófonos, la diferencia entre predicados dinámicos y no dinámicos (esto es, la dinamicidad del verbo) es más sobresaliente que las otras propiedades aspectuales (telicidad o duratividad).



	B1	B2	C1	NS
estados	0,765	0,729	0,927	0,803
actividades	0,295	0,317	0,432	0,500
realizaciones	0,038	0,087	0,172	0,400
logros	0,000	0,015	0,058	0,048

Gráfico 1. Uso de PIN y PIM en producción oral, separado por clases aspectuales



	B1	B2	C1	NS
estados	0,709	0,900	0,921	0,815
actividades	0,237	0,389	0,366	0,317
realizaciones	0,143	0,160	0,345	0,207
logros	0,065	0,110	0,204	0,085

Gráfico 2. Uso de PIN y PIM en producción escrita, separado por clases aspectuales

El segundo análisis que llevamos a cabo aborda la perspectiva cuasi-logitudinal atendiendo al nivel de competencia de los aprendices. Como se trata de un análisis de las frecuencias de uso de PIN y PIM (véase tabla 5 para las frecuencias del uso de PIN y PIM en cada grupo de la producción oral), aplicamos Ji-cuadrado para evaluar la diferencia entre grupos. Primero, en la producción oral, los resultados del análisis de Ji-cuadrado muestran que, en el caso de los estados (χ^2=7.502， df=3, p=.058>.05) y logros (χ^2=5.617， df=3, p=.132>.05) no existe diferencia significativa en el uso de PIN y PIM entre nuestros grupos-niveles. En cambio, en el caso de las actividades

CC BY NC ND

(χ^2=7.963，df=3, p=.047<.05) y realizaciones (χ^2=8.815，df=3, p=.032<.05) sí existe una diferencia significativa.

Tabla 5. Frecuencia de PIN y PIM por clases aspectuales en cada grupo en producción oral

	B1		B2		C1		NS	
	PIN	PIM	PIN	PIM	PIN	PIM	PIN	PIM
EST	8	26	13	35	4	51	13	53
ACT	43	18	56	26	42	32	32	32
REA	25	1	21	2	24	5	6	4
LOG	74	0	66	1	81	5	99	5

La siguiente etapa de este análisis aborda los dos últimos casos detectados donde existe diferencia significativa, esto es, las actividades y realizaciones. El análisis de Ji-cuadrado muestra que, en predicados de actividad, la frecuencia de uso de PIN y PIM arroja una diferencia significativa entre los grupos de B1 y NS (χ^2=5.464，df=1, p=.019<.05), y los grupos de B2 y NS (χ^2=5.023，df=1, p=.025<.05). Esto significa, como vimos en el Gráfico 1, que en las actividades, el uso de PIN tiene más peso entre los informantes de B1 y B2 que en los informantes del grupo de nativos (NS).[12] Asimismo, el análisis de Ji-cuadrado también refleja que, en el caso de las realizaciones, existe diferencia significativa entre los grupos de B1 y NS (χ^2=7.893，df=1, p=.005<.05) y los grupos de B2 y NS (χ^2=5.464，df=1, p=.019<.05). Es decir, que como vimos en el Gráfico 1 (donde los valores de B1 y B2 se acercan más a 0 que el valor de NS), el uso de PIN también tiene más peso en B1 y B2 que en el grupo de NS para las realizaciones.

En resumen, los datos de producción oral muestran que nuestros aprendices sinófonos de B1 y B2 prefieren usar PIN para actividades y realizaciones y, con el desarrollo de su competencia lingüística, va aumentando el uso de PIM en estas dos clases aspectuales hasta que, en C1, no muestran diferencia significativa en comparación con los nativos.

Las frecuencias de uso de PIN y PIM en cada grupo para la producción escrita están recogidas en la Tabla 6. El análisis cuasi-logitudinal de datos de producción escrita revela que, en el caso de los estados (χ^2=11.931，df=3, p=.008<.05) y logros (χ^2=12.148，df=3, p=.007<.05), existe diferencia significativa entre los niveles. En cambio, en el caso de actividades (χ^2=2.330，df=3, p=.507>.05) y realizaciones (χ^2=4.201，df=3, p=.241>.05) no se observa diferencia significativa.

Tabla 6. Frecuencia de PIN y PIM por clases aspectuales en cada grupo en producción escrita

	B1		B2		C1		NS	
	PIN	PIM	PIN	PIM	PIN	PIM	PIN	PIM
EST	16	39	6	54	5	58	12	53
ACT	29	9	22	14	26	15	28	13
REA	24	4	21	4	19	10	23	6
LOG	101	7	97	12	90	23	97	9

El análisis de Ji-cuadrado entre los grupos-niveles para estados y logros muestra que, en el caso de predicados de estado, existe diferencia significativa entre los

[12] Según el Gráfico 1, recordemos, los valores de B1 y B2 se acercan más a O que el valor de los nativos (NS).

CC BY NC ND

grupos de B1 y B2 (χ^2=6.760, df=1, p=.009<.05) y los grupos de B1 y C1 (χ^2=8.982, df=1, p=.003<.05). Según el Gráfico 2, los valores de B2 y C1 se acercan más a 1 que en de B1. Eso significa que el uso de PIM para actividades tiene más peso en B2 y C1 que en el nivel B1 y los nativos (NS). Además, en el caso de las realizaciones, la diferencia significativa se observa entre los grupos de B1 y C1 (χ^2=9.058，df=1, p=.003<.05) y los grupos de C1 y NS (χ^2=6.170，df=1, p=.013<.05). Estos resultados revelan también, según el Gráfico 2 (donde el valor de C1 se acerca más a 1 que los de B1 y C1), que el uso de PIM para logros tiene más peso en el nivel C1 que en el B1 y el grupo de control (NS).

En síntesis, los datos de la producción escrita muestran que la tendencia del uso de PIM tanto en los predicados de estado como en los de logro va aumentando con el desarrollo de la competencia lingüística de nuestros aprendices. Al final, los sinófonos de nivel avanzado (C1) muestran sobreúso de PIM en estados y logros, en comparación con el grupo de control nativo (NS).

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Para concluir, los resultados del análisis sincrónico de este estudio apoyan la Hipótesis 1 acerca de las asociaciones prototípicas postuladas por la Hipótesis del Aspecto Léxico, es decir, que las asociaciones de PIM-estados y PIN-logros son más frecuentes en la producción de los aprendices, tanto en la producción oral como en la escrita. Este patrón ha sido corroborado por muchos estudios previos con sujetos de español L2 de diferentes lenguas maternas, como el estudio de Sánchez-Quintana (2005), con sujetos de L1 francés y japonés; el de Chin (2008) con sujetos de L1 chino mandarín; el de Díaz, Bel y Bekiou (2008) con sujetos de L1 románicas, germánicas, esclavas y griego; y el de Salaberry (2011) con sujetos de L1 inglés, entre otros. A partir de estos resultados, se puede observar que los aprendices de español L2/L3 tienden a aplicar la flexión morfológica (PIN o PIM) a los verbos cuyas propiedades léxico-semánticas son similares a la información transmitida a nivel gramatical, como la propiedad o significado atélico de los estados y la propiedad o significado imperfectivo de PIM; o la propiedad télica de los logros y la propiedad perfectiva de PIN. Es decir, la homogeneidad de la información transmitida por el aspecto gramatical y el aspecto léxico parecen guiar a los aprendices en el uso de PIN y PIM en sus narraciones. Otra posible explicación para el patrón de asociaciones prototípicas es el *input* de la lengua. Como desvela Tracy (2007), en la producción de narrativas de hablantes nativos de español, más del 70 por ciento de los verbos muestran una tendencia clara a asociarse con PIN o PIM. Esta asociación se confirma en nuestros datos para el grupo de control nativo. Asimismo, esta tendencia asociativa en el *input* puede desviar e intensificar la preferencia por algunas asociaciones entre flexión morfológica y clase verbal de los aprendices de L2/L3. Asimismo, de acuerdo con el análisis de las diferencias de valores entre las clases aspectuales, nuestro estudio respalda que, para los aprendices sinófonos, es la dinamicidad la propiedad más destacada frente a las otras propiedades.[13]

En cuanto a la Hipótesis 2, nuestro trabajo confirma que existe discordancia entre el patrón de producción oral y el de producción escrita. Los resultados del análisis cuasi-longitudinal muestran que, con el desarrollo de la competencia lingüística, el

[13] Una de las revisoras nos sugirió una lectura de los datos menos favorable a la dinamicidad, de la que dejamos constancia aquí y que rebatiremos en un futuro trabajo, con los datos de los demás tests empleados en el corpus.

CC BY NC ND

uso de PIM va aumentando tanto en la producción oral como en la escrita. Sin embargo, en la producción oral, los grupos B1 y B2 usan menos PIM que el grupo de NS; y en el grupo C1, el uso de PIM aumenta y no presenta diferencia significativa respecto al grupo nativo. En cambio, en la producción escrita no existe diferencia significativa desde el inicio, es decir, entre los niveles de B1 a C1 y NS. Con el desarrollo de la competencia lingüística, el uso de PIM aumenta y al final, en C1, se observa un sobreúso de PIM. De hecho, el patrón de uso de PIN y PIM en la producción escrita está más adelantado que en la producción oral, dado que el grupo de B1 – en producción escrita – ya tiene un comportamiento en su producción similar al grupo C1. Probablemente, este fenómeno se debe al efecto del uso del conocimiento metalingüístico y de la reflexión que son propios de la tarea escrita, así como a la posibilidad de revisión que conlleva. Este tipo de actividad metalingüística no ocurre igual en el transcurso de la producción oral. Nuestra explicación es, por tanto, que las diferencias constatadas se deben al efecto del tipo de tarea, con desventaja para la narración oral por su inmediatez. Dado que la tarea oral es más espontánea, no admite una planificación ni revisión análoga a la escrita; además, ocurre en tiempo real, por lo que los informantes no disponen de tanto tiempo para sopesar la selección léxico-gramatical ni para organizar su discurso de acuerdo con las reglas de ambos niveles. Se da por hecho, de forma general que, para los aprendices de cualquier nivel, en contexto de instrucción formal de L2/L3/LE, la producción oral es más difícil que la escrita. Creemos, pues, que es por esta razón por la que el patrón aspectual de la producción escrita aparece en los datos más adelantado que el patrón aspectual en la producción oral.

Nuestras conclusiones apoyan las de Bonilla (2013), acerca de la importancia de las condiciones del tipo de prueba en el uso de PIN y PIM. Además, también ponemos de relieve que el estudio de la adquisición de los tiempos aspectuales del pasado en español es una cuestión en la que intervienen factores de distintos niveles que pueden reforzar tanto usos comunes (L1/L2, significado léxico-aspectual, aspectos comunes de oralidad/escritura) como particulares (de cada lengua, de cada marcador aspectual, etc.). Factores que pueden desviar la previsión del patrón de uso esperado en los aprendices de L2/L3.

Asimismo, nuestros resultados muestran que los factores internos de las lenguas, como las propiedades de la información trasmitidas en el nivel léxico (oposición télico *vs*. atélico) y en el nivel gramatical (oposición perfectivo *vs*. imperfectivo) abordadas en este trabajo, pueden presentar similitudes entre lenguas tipológicamente distintas y distantes. En virtud de esas similitudes, la producción de aprendices de español de distintas lenguas maternas de estudios previos y la de los sujetos de este trabajo, muestran un patrón común en el uso de PIN y PIM basado en las propiedades léxicas (o léxico-semánticas), es decir, en el patrón de las asociaciones prototípicas. Otros factores, de naturaleza distinta, se suman a ello, como el juego entre foco y fondo en el discurso, e influyen también en la adquisición del aspecto en español de aprendices de L1 muy diferentes (Salaberry, 2011; Sun, Díaz y Taulé, 2020, etc.). Corroboramos, también, con la muestra de Gushi-ELE la tendencia general de los aprendices de ELE/L2/L3 de aplicar en el discurso PIM para el fondo y PIN para la información en foco.

Por el contrario, la influencia de los factores externos de la lengua, como las condiciones de la prueba, son factores particulares que inciden en el uso de PIN y PIM. Este estudio ha detectado en la producción escrita de los aprendices sinófonos un patrón más adelantado que en la producción oral. Así, en la producción escrita el uso de PIM ha tenido más peso desde el nivel más bajo del estudio, el B1. Este

CC BY NC ND

descubrimiento, junto con los aspectos metodológicos que contemplan Bonilla (2013) y Hu, Cheng y Hung (2019), revela que los factores implicados en la formación del patrón de producción de aprendices de L2 no son de una sola naturaleza, sino que son variados. Asimismo, se ha observado coincidencias con el patrón descrito en algunos estudios previos, aun cuando las L1 de los aprendices eran distintas. Esto ha sido así cuando se ponía el foco en los factores internos de la lengua y se postula una influencia común para todos los aprendices de L2 (lo que en una perspectiva generativa abonaría la hipótesis del acceso a la GU, por ejemplo). También se ha observado en esta investigación que la transferencia de la L1 también puede incidir en el patrón de los aprendices en tareas de menor control (como la narrativa oral). Cuantitativamente, lo hemos visto en los datos de los aprendices sinófonos de B1 y muchos de B2, que aplicaban PIN a todos los predicados de logro. Como mostramos en la Tabla 1, en chino mandarín, los logros solo son compatibles con el marcador perfectivo, por lo que la influencia de las reglas de la L1 también estaría detrás de esta tendencia en nuestros aprendices sinófonos.

Destacamos, por último, que, aunque con el desarrollo de la competencia en la L2 nuestros aprendices muestran un proceso de reanálisis del uso de PIN y PIM, flexibilizando el uso de este último, y que, aunque el grupo C1 aplica conscientemente más PIM en su producción, ni siquiera los aprendices de nivel avanzado consiguen llegar a un patrón cercano al nativo, sino que se detecta una tendencia de sobreúso de PIM idiosincrásica. Estos resultados plantean implicaciones didácticas y sugieren que debería plantearse cómo hacer que las actividades ayudaran a los aprendices a observar las diferencias y coincidencias en el aspecto de la L1 y la L2/L3/LE, tanto en la aprehensión del concepto (análisis cognitivo de los eventos y su codificación léxica y morfológica de los mismos) como en las reglas discursivas y gramaticales que los rigen (coerción, contraste foco-fondo). Lo mismo en la producción de narrativas orales como escritas, favoreciendo la observación, análisis y reflexión. De este modo, se conseguirá guiarles en el manejo eficaz de la alternancia significativa de PIN y PIM en el patrón esperado, más allá de la aplicación mecánica de reglas morfosintácticas.

REFERENCIAS

Andersen, R. W. y Shirai, Y. 1994. Discourse motivations for some cognitive acquisition principles, *Studies in Second Language Acquisition* 16(02): 133–156.

Andersen, R. W. y Shirai, Y. 1996. The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. *Handbook of second language acquisition*. Bingley: Emerald, 527–570.

Bardovi-Harlig, K. 1994. Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect. En E. Tarone, S. Gass y A. Cohen eds. *Research methodology in second-language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 41–60.

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.

Chu, C. C. H. 2006. *Hanyu Pianzhang Yufa (A discourse grammar of Mandarin Chinese).* Beijing: Beijing Language and Culture University Press.

Chin, D. H. J. 2008. A cross-linguistic investigation on the acquisition of Spanish aspect. En De Garavito, J. B. y Valenzuela, E. ed. *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville: Cascadilla Press, 36-50.

Comrie, B. 1976. *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems (Vol. 2).* New York: Cambridge university press.

CC BY NC ND

Díaz, L., Bekiou, K. y Bel, A., 2008. Interpretable and uninterpretable features in the acquisition of Spanish past tenses. En J. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck eds. *The role of formal features in second language acquisition.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 484–512.

González González, P. y Quintana Hernández, L. 2018. Aspect and L1 transfer in the L2 acquisition of Spanish grammatical aspect. *The Modern Language Journal* 102(3): 611–625.

Guijarro, P., Aoifé, A. y Amenós, J. 2020. La interfaz gramática/pragmática y su papel en el aprendizaje de segundas lenguas. En M. V. Escandell, A. Aoifé y J. Amenós eds. *Pragmática*. Madrid: AKAL, 713–728.

Klein, W., Li, P. y Hendriks, H. 2000. Aspect and assertion in Mandarin Chinese. *Natural Language y Linguistic Theory* 18(4): 723–770.

Lucha Cuadros, R. M. 2016. *El efecto de la tarea en producciones escritas analizadas con ordenador: un estudio comparativo entre sujetos nativos y no nativos*. Tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona.

Lu, H. C., Cheng, A. C. y 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.

Lu, H. C., Cheng, A. C. y Hung, S. Y. 2019. Corpus-based study of L3 acquisition on Spanish past tense: Evidence from learners' oral production. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 14(1): 105–115.

Mao, E. P. W. 2009. La aspectualidad en la interlengua de estudiantes taiwaneses de E/LE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 5: 87–103.

Salaberry, M. R. 2011. Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers. *Bilingualism: Language and Cognition 14(2):* 184–202.

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

Slabakova, R. y Montrul, S. 1999. Aspectual tenses in Spanish L2 Acquisition: A UG perspective. En Y. Shirai y R. Salaberry eds. *Tense-aspect morphology in L2 acquisition*, Amsterdam: John Benjamins, 1–25.

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

Sun, Y., Díaz, L. y Taulé, M. 2018. A writing based study of the acquisition of aspect in Spanish by Mandarin Chinese learners. En F. J. Díaz y A. Moreno eds. *Languages at the crossroads: Training, accreditation and context of use.* Jaén: University of Jaén, 51–62.

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

Sun, Y., Díaz, L. y Taulé, M. 2020. 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* 33(2): 588–617.

Tracy, N. 2007. Testing the distributional bias hypothesis: A corpus-based study of lexical and grammatical aspect in Spanish. Ms., University of Southampton.

Xiao, R. y McEnery, T. 2004. *Aspect in Mandarin Chinese: A corpus-based study*. Amsterdam: John Benjamins.

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

CC BY NC ND