

Transferencia de la L1 en la adquisición de la morfología temporoaspectual: un estudio empírico con aprendices chinos de español como segunda lengua

Lucía Quintana Hernández

Universidad de Huelva (España) ✉ 

Bo Zhang

Universidad de Huelva (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/clac.82133>

Enviado: 23 de mayo de 2022 • Aceptado: 21 de diciembre de 2022

Resumen: El objetivo de este artículo es demostrar que el uso del aspecto gramatical en español como L2 está sesgado tanto por el sistema temporoaspectual como por el aspecto léxico de la primera lengua del aprendiz sinohablante. El presente análisis se centra en el uso de los tiempos de pasado del español por parte de aprendices de nivel intermedio (B1-B2 según el MCER) para demostrar que dicho sesgo no solo se da en etapas iniciales de adquisición. Se analizan los datos teniendo en cuenta la Hipótesis de la Transferencia de la L1 (Nishi y Shirai, 2019), la Hipótesis del Aspecto Léxico (Andersen y Shirai, 1994 y 1996), y la Hipótesis de la Subespecificación Léxica (Giacalone-Ramat y Rastelli, 2008; Rastelli, 2009). Las tres pruebas realizadas (opción múltiple, traducción, descripción de gráfico) han sido analizadas a través de chi-cuadrado, de muestras emparejadas de SPSS, además de descripción y de varianza ANOVA de SPSS. Los resultados muestran que los aprendices sinohablantes repiten dos patrones de uso en el proceso de adquisición de la morfología temporoaspectual del español: El primer patrón consiste en el uso del pretérito perfecto compuesto en contextos perfectivos; el segundo, cuyo uso es agramatical en español, consiste en la asociación de los verbos de logro con complementos adverbiales de duración, lo cual verifica tanto las predicciones de la Transferencia de la L1 como las de la Hipótesis de la Subespecificación Léxica. Los resultados también manifiestan el efecto del aspecto léxico en la preferencia del pretérito perfecto simple con los logros en la prueba de descripción de gráfico, lo cual confirma que a los efectos del aspecto léxico se suma el efecto del tipo de tarea en el uso del aspecto gramatical en español como L2. Todo ello evidencia que la adquisición del tiempo y el aspecto en una segunda lengua es un proceso complejo en el que interactúan diversos factores.

Palabras clave: adquisición; aprendizaje de español L2; adquisición del aspecto en L2; contraste español/chino

ENG L1 Transfer in the Acquisition of Tense and Aspect Morphology: an Empirical Study of Chinese learners of Spanish as a Second Language

Abstract: The aim of this paper is to show that the use of grammatical aspect in Spanish L2 is twofold biased by the Chinese L1 temporal representation and lexical aspect. The analysis of the use of Spanish past tenses by intermediate (B1 and B2 according to MCER) Chinese learners will take into account the L1 Transfer Hypothesis (Nishi y Shirai, 2019), the Lexical Aspect Hypothesis (Andersen y Shirai, 1994 y 1996), and the Lexical Underspecification Hypothesis (Giacalone-Ramat y Rastelli, 2008; Rastelli, 2009). To that end, three different tasks (multiple-choice, translation, controlled graphic description) were designed, and their results were analysed through chi-square and several SPSS tests. The results show that Chinese learners use two patterns in the process of acquisition of Spanish past verbal morphology. On the one hand, they use the Spanish present perfect in perfective contexts; on the other hand, and against grammatical expectations in Spanish, they misuse punctual predicates (achievements) with duration adverbials, which verifies both the predictions of the L1 Transfer Hypothesis and the Lexical Underspecification Hypothesis. The results also show preference for achievements with preterit in the controlled graphic description, which confirms both the effect of lexical aspect and task type in the use of grammatical aspect. These findings reveal that the acquisition of temporal and aspectual representation in L2 is a complex process in which multiple factors interact with each other.

Keywords: acquisition; Spanish L2 learning; L2 acquisition of aspect; Spanish/Chinese contrast

Sumario: 1. Introducción. 2. La representación de la temporalidad en chino mandarín y en español. 2.1. La representación de la temporalidad en el chino mandarín. 2.1.1. El factor del aspecto léxico. 2.1.2 El papel del aspecto en la perspectiva (aspecto gramatical) 2.1.3. Las expresiones temporales. 2.2. La representación de la temporalidad en español. 2.3 Tiempo y aspecto en la interlengua. 3. Estudio. 3.1. Predicciones y preguntas de investigación. 3.2. Participantes. 3.3 Pruebas. 4. Resultados. 4.1. Resultados de datos de la prueba 1. 4.2. Resultados de la prueba 2. 4.3. Resultados de la prueba 3. 5. Discusión. 6. Conclusión. Contribución de autoría CREDiT. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Quintana Hernández, L.; Zhang, B. (2025). Transferencia de la L1 en la adquisición de la morfología temporoaspectual: un estudio empírico con aprendices chinos de español como segunda lengua. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 102 (2025), 167-184. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.82133>

1. Introducción

Numerosos estudios muestran que los aprendices de una L2 siguen un proceso de desarrollo común en el que la adquisición de la morfología temporoaspectual está influenciada por el aspecto léxico de los verbos (Hipótesis del Aspecto Léxico, Andersen y Shirai, 1994 y 1996; Li y Shirai, 2000; Salaberry, 2001). Sin embargo, y a falta de considerar otros factores que intervienen en el proceso de adquisición, tales como la estructura discursiva (Bardovi-Harlig, 1994), y la influencia de la L1 (Nishi y Shirai 2019; Sun 2019; Sun, Díaz y Taulé, 2019), todavía no está resuelta la cuestión del patrón de desarrollo de la morfología verbal. Teniendo especialmente en cuenta el factor de la L1, este estudio se centra en la adquisición de la morfología verbal del español como L2 por aprendices sinohablantes, concretamente del pretérito perfecto simple (PPS) y del pretérito perfecto compuesto (PPC). Si bien el efecto del chino como L1 en la adquisición de tiempo y aspecto ha sido considerablemente estudiado (Bardovi-Harlig y Reynolds, 1995; Hinkel, 1997; Fan y Lin, 2002), buena parte de los trabajos se centra en la investigación de la adquisición del inglés como L2, de manera que el análisis de la adquisición del español como L2 nos permitirá profundizar en la comprensión del proceso de adquisición de dichas formas.

A diferencia del español, cuya morfología verbal es rica en matices temporales y aspectuales, el chino mandarín es una lengua analítica que no presenta flexión para la representación del tiempo lingüístico (Wang, 1944; Chao, 1967; Li y Thompson, 1981). No obstante, se trata de un idioma prominente en lo referente al sistema aspectual (Li y Shirai, 2000; Jin y Hendriks, 2003). Mientras que “en español la interpretación de la temporalidad depende básicamente de la flexión temporal” (García Fernández, 2000: 106) (véase también López 2018 y todas las referencias allí citadas), en chino depende de los recursos léxicos, tales como las expresiones de tiempo, los marcadores aspectuales y el contexto de habla (Lin, 2003; Smith y Erbaugh, 2005). Según Slabakova (2015: 284), si un significado gramatical universal (plural, evento pasado, acción en curso, cortesía) se expresa mediante una configuración en la L1 y mediante otra distinta en la L2, estamos ante una situación de aprendizaje que representa un “desajuste morfosintáctico-semántico” que podría presentar dificultad en la adquisición de la L2. Aunque los estudiantes estén en condición de acceder a todos los significados conceptuales universales, tienen que aprender a interpretarlos en el nuevo idioma. En este sentido, asumimos que el contraste en la representación de la temporalidad entre el chino y el español representa un desajuste morfosintáctico-semántico que obstaculiza la adquisición de la morfología verbal del español.

El primero de los objetivos de este trabajo es precisar el papel que juega el sistema temporoaspectual del chino mandarín como L1 en la adquisición del tiempo y aspecto en español. Por ello, presentaremos brevemente los sistemas temporoaspectuales de las dos lenguas. El segundo propósito es analizar si los patrones de uso específicos en el proceso de adquisición de los pasados en español por parte de los aprendices sinohablantes de nivel intermedio responden a la Hipótesis del Aspecto Léxico (LAH) o a la Hipótesis de la Subespecificación Léxica (LUH) (Giacalone-Ramat y Rastelli, 2013), según el tipo de tarea (Sun, 2019).

Este trabajo se organiza de la siguiente manera. En la sección 2, introducimos los patrones deícticos referentes a la expresión de la temporalidad del chino, y una breve revisión de la temporalidad en español (García Fernández 2013; López 2018), a fin de determinar el “desajuste morfosintáctico-semántico” (Slabakova, 2015: 284) entre las dos lenguas. A continuación, presentamos los trabajos más relevantes basados en las propuestas de la Hipótesis del Aspecto Léxico (Andersen y Shirai, 1994 y 1996; González y Quintana Hernández, 2018), así como las variables explicativas de la misma aplicadas al estudio del chino como L1 (Fan y Lin, 2002; Sun, Díaz y Taulé, 2019; Nishi y Shirai, 2019). En la sección 3, exponemos las predicciones y la metodología. Seguidamente presentamos los datos obtenidos a partir de las pruebas realizadas. En la sección 5, aportamos la discusión y el análisis de datos, y finalmente presentamos las conclusiones.

2. La representación de la temporalidad en chino mandarín y español

2.1 La representación de la temporalidad en el chino mandarín

Tradicionalmente se asume que el idioma chino recurre a los adverbios temporales y al contexto de habla para la expresión de la temporalidad (Fang, 1998; Chen y Chen, 2005). Según Chen y Chen (2005), los verbos junto con los marcadores aspectuales no pueden anclar un evento en el transcurso del tiempo. Un

enunciado sin complementos temporales dificulta la representación temporal salvo que aparezca en un contexto de habla, de ahí que varios manuales didácticos, especialmente los destinados al aula de aprendices de chino como L2, asuman que el tiempo se indica normalmente añadiendo una expresión temporal antes del verbo o al comienzo del enunciado. El manual dedicado a aprendices hispanohablantes de chino de Ching y Rimmington (2015), dice explícitamente que “en chino son las expresiones de tiempo las que especifican el momento en el que se realiza la acción del verbo” (2015: 112).

Basándose en el segundo principio de cooperación, es decir, “máxima de cantidad (no haga su contribución más informativa de lo requerido)”, y la noción del aspecto por defecto (Antinucci y Miller, 1976; Andersen y Shirai, 1996; Bohnemeyer y Swift, 2001 y 2004), Lin (2003 y 2006) y Smith y Erbaugh (2005) sostienen que dicha explicación en los materiales didácticos solo se considera parcialmente correcta, recordando que efectivamente la expresión temporal se puede omitir en el discurso coloquial en casos como (1a) (ejemplo de Smith y Erbaugh 2005: 721), porque el marcador aspectual indica la localización temporal de pasado. Sin embargo, y según Lin, “no resulta raro en este idioma encontrar oraciones que dan información temporal aunque no llevan adverbios temporales ni marcadores aspectuales” (Lin, 2006: 3), como en (1b).

(1).	a.	Ta	dale	majiang.	
		Ella	jugar-marcador Aspecto	mahjong.	
		Ella	jugó/ha jugado (una vez)	al mahjong.	
	b.	Zhangsan	dapo	yi-ge	huaping.
		Zhangsan	Romper	uno-Cuant.	maceta.
		Zhangsan	Rompió	Una	maceta.

Estos casos se atribuyen al hecho de que para interpretar los rasgos de la temporalidad en chino existen patrones deícticos temporales universales basados en la noción de lo “concluido” (Smith, 2003: 92-122). Esto es, “la interpretación predeterminada localiza los eventos y estados no concluidos en el presente, y los concluidos en el pasado” (Smith y Erbaugh, 2005: 715). Lin (2003 y 2006), a cuyo trabajo se suma el de Slabakova (2015), señala que lo concluido o no de una situación depende tanto de la categoría aspectual léxica como de la categoría aspectual de perspectiva.

En definitiva, Lin (2003, 2006), Smith y Erbaugh (2005), y Slabakova (2015) asumen que, en ausencia de las expresiones temporales, la localización temporal en chino mandarín se puede realizar mediante el aspecto léxico, o mediante dicha categoría junto con los marcadores aspectuales. No obstante, cabe resaltar la premisa de que dicha localización de tiempo se lleva a cabo siempre que no se presenten las expresiones temporales. Es decir, las expresiones temporales, aparte de indicar un momento en el transcurso de tiempo, pueden contribuir a que surjan interpretaciones no predeterminadas por el aspecto léxico. Seguidamente presentamos cómo se realiza el patrón deíctico en el chino mandarín atendiendo al aspecto léxico, al aspecto en la perspectiva y a las expresiones temporales.

2.1.1. El factor del aspecto léxico

De acuerdo con la categorización de las clases léxicas de Vendler (1967), Smith (1997) concluye que los cuatro tipos de situación básica, es decir, los estados, las actividades, los logros y las realizaciones, se aplican también en chino.

Tabla 1. El aspecto léxico del chino (adaptado de Smith, 1997)

Tipo verbal	Dinamicidad	Telicidad	Duratividad	Ejemplo
Estados	-	-	+	有(tener); 想, 想要 (querer)
Actividades	+	-	+	跑(correr); 走 (andar)
Logros	+	+	-	死(correr); 出生 (nacer)
Realizaciones	+	+	+	喝一杯水(beber un vaso de agua); 画一幅画 (pintar un cuadro)

Respecto a la referencia temporal del aspecto léxico, Lin (2003 y 2006), Smith y Erbaugh (2005) y Slabakova (2015) coinciden en equiparar la noción de telicidad a la de concluido y, basándose en el patrón deíctico de Bohnemeyer y Swift (2001), proponen que los estados y las actividades, debido a que son verbos atélcos, representan el tiempo de presente por defecto en el chino como vemos en (2) (ejemplo de Lin, 2006: 3). Del mismo modo, los logros y las realizaciones, que se interpretan como télicos, representan el tiempo de pasado por defecto como ya indicamos en (1b). Esta equiparación, según argumentan los mismos autores citados, aunque se aleja en cierto punto de la tradicional asociación de lo concluido con el aspecto gramatical (Squartini y Bertinetto, 2000; García Fernández, 1998, 2013), es aplicable en las lenguas como el chino que carecen de la morfología verbal para indicar el tiempo (Lin, 2003 y 2006; Smith y Erbaugh, 2005; Slabakova, 2015), al mismo tiempo que se presenta en las “lenguas dependientes de la telicidad”, como el caso del inuktitut, el ruso y el alemán, idiomas en los que la referencia aspectual de la cláusula depende de la telicidad del evento del predicado (Bohnemeyer y Swift, 2004: 263). Al valor temporal expresado por el aspecto léxico en chino, se suma el de la categoría aspectual de perspectiva o aspecto gramatical.

(2).	Ni	da	lanqiu	ma?
	Tú	jugar	baloncesto	partícula en frase interrogativa
	¿Juegas	al	baloncesto?	

2.1.2. El papel del aspecto en la perspectiva (aspecto gramatical)

El chino mandarín consta de un sistema de marcadores aspectuales de perspectiva (denominado ‘partículas’ por Li y Shirai, 2000) que son ampliamente utilizados en el discurso coloquial cotidiano (Xiao y McEnery, 1999 y 2004). En términos generales, hay cuatro marcadores aspectuales que han sido extensivamente estudiados (Li y Thompson, 1981; Smith, 1997; Li y Shirai, 2000; Slabakova, 2015). Dos de ellos son marcadores perfectivos: *le* (marcador de situación completada o terminación) y *guo* (marcador de experiencia); dos imperfectivos: *zai* (marcador progresivo) y *zhe* (marcador durativo).

En las lenguas germánicas o románicas resulta difícil separar el tiempo del aspecto gramatical, porque en muchas ocasiones un solo morfema contiene los dos valores. En español, la marca temporal de pretérito *—é/-í* es también la forma perfectiva, mientras que la de imperfecto *—ía/-aba* es la imperfectiva (García Fernández, 1998). Múltiples estudios, tanto teóricos (Li y Shirai, 2000; Smith y Erbaugh, 2005; Slabakova, 2015) como empíricos (Xiao y McEnery, 2004), indican que en chino la referencia temporal también se asocia con los marcadores aspectuales. Li y Shirai (2000) señalan que el marcador *le* pospuesto al verbo siempre presenta una situación concluida, es decir referida al valor temporal de pasado. Slabakova (2015) también hace hincapié en que, en ausencia de la expresión temporal, el marcador *le* pospuesto indica pasado por defecto.

El marcador aspectual *le* también puede ubicarse al final del enunciado, e incluso duplicar su presencia, en cuyo caso aparece pospuesto al verbo y también al final del enunciado, como en (3b). Jin y Hendriks (2003) asumen que generalmente, cuando el predicado es de logro o realización, el enunciado con el marcador *le* en posición final presenta el resultado conseguido tras el evento, como en (3a) y (3b); cuando el predicado representa situaciones no delimitadas como los estados y actividades, el marcador *le* ubicado al final del enunciado, produce una lectura incoativa que puede presentar el comienzo de una situación incipiente, como en (3c) y (3d). Respecto a la referencia temporal del marcador *le* en posición final de enunciado, Li y Thompson (1981) proponen que dichas estructuras suelen representar el presente. Para estos autores, la estructura con el marcador *le* en posición final es equivalente a las estructuras del presente perfecto del inglés, y también equiparable al pretérito perfecto compuesto del español.

(3).	a.	Wo	chiwan	Fan		le (Asp.resultativo)
		Yo	comer-terminar	Comida		le (Asp.resultativo)
		He	comido			
b.		Ta	he	le (Asp.completado)	san-bei	kafei le (Asp.resultativo)
		Ella	tomar	le (Asp.completado)	tres-CT	café le (Asp.resultativo)
		Ella	ha tomado	tres cafés		
c.		Ni	shi	Gongwuyuan		le (Asp.incoativo)
		Tú	ser	Funcionario		le (Asp.incoativo)
		Ya	eres	Funcionaria		
d.		Ta	chi	Rou		le (Asp.incoativo)
		Ella	comer	Carne		le (Asp.incoativo)
		Ella	come ahora	Carne		

Guo es un marcador perfectivo de experiencia, es decir presenta un evento que ha sido experimentado en algún tiempo indefinido, normalmente en el pasado (Li y Shirai, 2000). A diferencia de *le*, *guo* enfoca más lo experiencial, y en este sentido se puede considerar también como un marcador de aspecto perfecto (Li y Thompson, 1981), como vemos en (4). Respecto a la referencia temporal de este marcador experiencial, Lin (2006) indica que el marcador *guo* impone una representación temporal de pasado por defecto independientemente del tipo de eventualidad involucrado.

(4).	Ta	die-duan	guo (Asp.experiencial)	Zuotui
	Él	caer-estropear	guo (Asp.experiencial)	pierna izquierda
	Él	se ha estropeado	la pierna izquierda (una vez)	

Los marcadores *zhe* y *zai* son dos marcadores imperfectivos que enfocan el transcurso interno de la situación. Slabakova (2015) y Sun (2019) plantean que estos marcadores, por sus respectivas propiedades durativa y progresiva, suelen presentar eventos no concluidos, y que en consecuencia representan el no pasado por defecto.

2.1.3. Las expresiones temporales

Las expresiones de tiempo, en su relación con el aspecto, se pueden dividir en cuatro categorías: de duración (tres meses, dentro de una hora); de localización (ayer, hace un día); de fase (todavía, ya); de frecuencia (siempre, nunca) (Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya, 2018; García Fernández, 2000; entre otros). En chino, puesto que el verbo no se conjuga, las expresiones temporales siempre asumen una función decisiva aportando una referencia temporal al evento o estado designado por el verbo.

Generalmente, la función básica de las expresiones temporales consiste en anclar un estado o un evento en el transcurso del tiempo. Aparte de dicha función básica, Smith y Erbaugh (2005), y Slabakova (2015), ponen de manifiesto que las expresiones temporales pueden anular el patrón déictico temporal que muestran el aspecto léxico y el aspecto gramatical por defecto, de manera que contribuyen a la reinterpretación temporal de los valores aspectualmente predeterminados. Por ejemplo, un enunciado con el marcador perfectivo *le* se interpreta como pasado por defecto, como en (5a) (ejemplo de Lü, 1999: 248), pero si se añade la expresión *mañana*, como en (5b) (ejemplo de Lü 1999: 248), el foco de interés temporal se traslada del marcador aspectual a la expresión temporal, y consecuentemente el enunciado manifiesta una referencia de futuro.

- (5). a. women youlan le (Asp.completado) changcheng
 Nosotros visitar le (Asp.completado) Gran Muralla
 Visitamos la Gran Muralla/Hemos visitado la Gran Muralla
- b. Mingtian women youlan le (Asp. completado)
 Mañana nosotros visitar le (Asp.completado)
 Changcheng zai canguan shuiku
 Gran Muralla también visitar represa
 Mañana después de que visitemos la Gran Muralla, visitaremos también la represa

Recapitulando, en chino, las expresiones temporales, el aspecto léxico y el aspecto gramatical contribuyen a la interpretación temporal (Lin, 2003, 2006; Smith y Erbaugh, 2005; Slabakova, 2015). En ausencia de las expresiones temporales, el aspecto léxico y el aspecto gramatical tienen respectivamente una referencia temporal por defecto, como vemos en la tabla 2 y la tabla 3.

Tabla 2. La representación temporal del aspecto léxico chino (adaptado de Slabakova, 2015)

Aspecto léxico	Contexto	Tiempo representado por defecto
Estados y actividades	Atético y no concluido	Presente o el no pasado
Logros y realizaciones	Tético y concluido	Pasado

Tabla 3. La representación temporal del aspecto gramatical chino (adaptado de Slabakova, 2015)

Marcador	Contexto	Tiempo representado por defecto
<i>le</i>	Situación completada o terminada	Pasado o presente perfecto (cuando aparece al final del enunciado o cuando se asocia con el verbo atético)
<i>guo</i>	Situación experimentada	Pasado
<i>zai</i>	Situación progresiva	Presente
<i>zhe</i>	Situación durativa	Presente

2.2. La representación de la temporalidad en español

La perspectiva más tradicional sobre la representación de la temporalidad en español considera que el tiempo lingüístico está asociado al aspecto gramatical en la morfología flexiva del verbo en español (Bosque, 1990; García Fernández, 1998, 2013; Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya, 2018), por lo que “tiempo y aspecto son categorías complementarias” (Pérez Saldanya, 2004: 195). Además de estos valores semánticos, la morfología verbal española también refleja otros relativos a la concordancia de número y persona y también el modo, de manera que para el aprendiz sinohablante es complejo desentrañar todos estos significados en las primeras fases del proceso de adquisición del español como L2. Por un lado, el español cuenta con un número de tiempos verbales que no se corresponden con las materializaciones configuracionales de la categoría tiempo lingüístico, esto es presente, pasado y futuro. En el ámbito del pasado, cuenta con dos tiempos verbales simples (el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto) y tres compuestos (pretérito perfecto compuesto, pretérito pluscuamperfecto y pretérito anterior). A los valores temporales se añaden los relativos al aspecto: perfectivo, imperfectivo y perfecto. El perfectivo está tradicionalmente asociado al pretérito perfecto simple (PPS en adelante) y al pretérito perfecto compuesto (PPC en adelante); el imperfectivo al pretérito imperfecto (PI en adelante); y el perfecto al PPC. Así pues, además de los valores de perfectivo hodierno, el PPC tiene valor resultativo, experiencial, y de relevancia informativa en el español peninsular, Perú, Bolivia y Paraguay (Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya, 2018). Eso es lo que se denomina aspecto

gramatical (García Fernández, 1998). Lo que en chino se expresa a través de los rasgos aspectuales del verbo combinados con marcadores aspectuales y expresiones temporales, en español se formula a través de la morfología flexiva, lo cual no implica que el valor aspectual del verbo no cuente para la interpretación del enunciado. De igual manera que en otras lenguas, en español el aspecto también se manifiesta inherentemente a través de los rasgos léxicos de los predicados (De Miguel, 1999), y de expresiones temporales.

De todos los pasados este trabajo se centra en dos: PPS (*canté*) y PPC (*he cantado*). El PPS es una forma perfectiva que presenta los eventos concluidos en el pasado, independientemente del valor aspectual léxico del verbo, por lo que aparece con todas las clases aspectuales como en *Canté una copla*, *Sentí calor*, *Escribí un libro*, *Llegué a la meta*. Por su valor perfectivo, este tiempo verbal está asociado con la interpretación ingresiva (o incoativa) y con la terminativa. Además de su uso de pasado hodiernal, el PPC es una forma de perfecto, asociada con tres valores semánticos (resultativo, experiencial y continuativo), y sujeto a mucha variación en el mundo hispanohablante (Camus Bergareche, 2008; Martínez Atienza, 2008; Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya, 2018). La primera interpretación presenta el resultado de un evento finalizado en un tiempo todavía presente en algunas variedades del español europeo, entre ellas la variedad estándar, como en *Me he roto la pierna*. De igual forma, el perfecto experiencial vincula alguna situación del pasado con el presente, como en *Eva ha estudiado enfermería, así que puede solicitar ese puesto en el hospital*. El perfecto continuativo indica que la situación se mantiene en el presente, como en *Siempre han confiado en la ciencia*.

Por otro lado, el PI en *-aba* es una forma imperfectiva que muestra el evento en proceso y que tiene asociadas múltiples interpretaciones, entre las que destacamos la progresiva, la habitual y la continuativa (Bertinetto, 2000; García Fernández y Camus Bergareche, 2004), representadas respectivamente en los siguientes ejemplos: *Eva tocaba/estaba tocando a la puerta insistentemente*, *Pedro jugaba/solía jugar al escondite de niño*, *Necesitaba atención continua en todas las reuniones*. El español también cuenta con una perífrasis verbal progresiva que admite la interpretación imperfectiva cuando el verbo estar aparece declinado en presente o PI.

A los usos temporoaspectuales de la morfología verbal española se pueden sumar los complementos temporales, que en muchas ocasiones contribuyen a la reinterpretación de los valores asignados a través de la flexión. Según García Fernández (1999, 2013), existen diversos tipos de expresiones que modifican los valores temporoaspectuales de las formas verbales. Buena parte de dichos complementos introducen valores aspectuales en los enunciados, como por ejemplo los que vemos en la tabla 4 (diseñada a partir de los ejemplos de García Fernández, 1999: 3134-3135).

Tabla 4. Complementos temporoaspectuales del español

Complementos de duración	• cuantitativos: <i>durante</i> + SN cuantificado, <i>en</i> + SN cuantificado	Durante una hora, etc.
	• delimitativos: <i>desde</i> , <i>desde... hasta</i> , <i>hasta</i> , etc.	Desde 1935, etc.
Complementos de localización	• de marco	Ayer, el año pasado, etc.
	• de punto	A las tres, hace tres semanas, etc.

Los complementos temporoaspectuales restringen la interpretación de los enunciados, de manera que un complemento de localización de punto indica el momento en el que tiene lugar el evento, independientemente del valor aspectual del predicado o del tiempo verbal, como en (6).

(6). Juan estaba bien a las tres, no sé cómo estará ahora.

Las expresiones temporoaspectuales pueden indicar de forma explícita el valor semántico asociado con el tiempo verbal seleccionado por el hablante. Como se ha dicho, el PI se asocia con múltiples interpretaciones. El uso del complemento de localización de punto *a las cinco* en (7) señala la interpretación progresiva, mientras que el uso del complemento de frecuencia *por las mañanas* en (8) señala la interpretación habitual.

(7). A las cinco escribía una carta.

(8). Por las mañanas escribía una carta.

Si bien es cierto que la morfología verbal del español no está restringida por el aspecto léxico, y aunque en ocasiones el uso de determinado tiempo verbal modifica el valor semántico del verbo (*sabía/supe*), el uso de determinados complementos temporoaspectuales sí está condicionado por el predicado al que modifica. Las expresiones de duración no son compatibles con los logros, como en **Llegó durante horas*. Por su parte, y puesto que los estados solo admiten la interpretación continua del evento, el uso de complementos de frecuencia no es compatible con el verbo *ser*.

(9). *Siempre era rubio (ejemplo de García Fernández 1999: 3139).

La dificultad para adquirir las formas de pasado reside en asociar los valores temporoaspectuales de las partículas y las expresiones temporales del chino como L1 con la morfología verbal de pasado en español, así como incorporar el uso de las expresiones temporoaspectuales del español de manera restringida. Mientras en chino, el aspecto perfectivo (*le*; *guo*) puede presentar a. un evento concluido en el pasado (*le*; *guo*), b. un evento experimentado en el pasado (*guo*), y también c. el resultado de un evento finalizado en un tiempo todavía presente (*le* puesto al final del enunciado), en español la morfología verbal asocia valores temporales y aspectuales en múltiples tiempos verbales como el PPS, el PPC y el PI. Sin embargo, y a diferencia de lo que sucede en español, cuando aparecen las expresiones temporales en chino, tienen prioridad

en la interpretación temporal. Esto supone que los mismos marcadores perfectivos (*le*; *guo*) se podrían también utilizar en chino para expresar una acción venidera si las expresiones temporales tienen valor de futuro. En español, según García Fernández (2000: 54), “aunque los complementos adverbiales temporales modifican, determinan o hacen aparecer cierto valor aspectual, la compatibilidad de éstos con los verbos a los que modifican hay que hacerla depender de las características léxico-aspectuales verbales, que permiten o no la aparición de los distintos complementos temporales”. A ello se suma la necesidad de garantizar la correlación temporal entre tiempos verbales y expresiones temporales.

La expresión de la temporalidad está también condicionada por la tipología discursiva narrativa que tradicionalmente, y junto al resto de expresiones temporales disponibles en una lengua, reserva un papel específico a los tiempos verbales. El PPS (y otros tiempos verbales perfectivos) se usa para indicar las situaciones de primer plano (foco narrativo) sobre las de segundo plano (fondo descriptivo), que a su vez aparecen conjugadas en PI, en la construcción de la estructura narrativa (Comajoan-Colomé y Salaberry, 2021).

2.3. Tiempo y aspecto en la interlengua

A diferencia de lo que sucede en la L1 de los aprendices chinos, la representación del tiempo y el aspecto en la lengua española debe manifestar correlación semántica entre los tiempos verbales y los complementos temporales. La información introducida por la expresión temporal tiene que ser congruente con la del tiempo verbal, como vemos en el contraste entre *Su perro murió hace cuatro años* y **Su perro morirá hace cuatro años*. Asumimos que la representación lingüística inicial de los aprendices es la de su L1 (Slabakova, 2001; McManus, 2015; González y Quintana Hernández, 2018). Puesto que en chino los complementos son prioritarios en la interpretación temporal, y pueden no ser congruentes con el valor predeterminado por los marcadores aspectuales, se espera que en las fases iniciales de adquisición los aprendices sinohablantes abusen del marcaje de tiempo con expresiones temporales, además de otros mecanismos pragmáticos (Comajoan-Colomé y Pérez Saldanya, 2018).

Además de esta predicción, y de acuerdo con la LAH (Andersen y Shirai, 1994), el aspecto léxico también afecta el uso del aspecto gramatical en la L2. Esta hipótesis predice que la forma perfectiva (PPS) aparece primero con los logros y realizaciones, y después con las actividades y estados, mientras que la forma imperfectiva (PI) aparece más tarde, asociada inicialmente con los estados, posteriormente con las actividades y las realizaciones, y finalmente con los logros. En los idiomas que tienen aspecto progresivo, como el inglés, la marcación del progresivo comienza con las actividades, y luego se extiende a las realizaciones y los logros. Esta hipótesis propone un patrón universal de adquisición de la morfología temporoaspectual para todo el alumnado. Sin embargo, diversos estudios (Fan y Lin, 2002; Sun, 2019; Nishi y Shirai, 2019), con resultados mixtos, han generado revisiones de esta misma hipótesis, teniendo en cuenta la influencia del chino como L1 en el proceso de adquisición del aspecto. En esta misma línea, González y Quintana Hernández (2018) han observado que cada L1 manifiesta una singular influencia en el español como L2 en A2. Influido por su L1 el aprendiz holandés usa el PPC en contextos perfectivos de todo tipo en fases de desarrollo inicial de español como L2, mientras que los aprendices anglohablantes usan el PPS. Además, el uso de las formas perfectivas e imperfectivas está condicionada de diferente forma en los dos grupos: por el rasgo dinamicidad en el caso de los anglohablantes, y el de terminación en el caso de los holandeses.

El estudio de Fan y Lin (2002) pone de manifiesto dos patrones de uso de la morfología verbal de pasado por aprendices chinos de inglés como L2. El primero consiste en el uso del PPC (*present perfect* en inglés) en contextos perfectivos como en **We have met at the conference two years ago* ‘Nos hemos encontrado en una conferencia hace dos años’. El segundo se traduce en la asociación de las expresiones de duración con los logros, como en **His dogs died/has died for four days* ‘Sus perros murieron/han muerto durante cuatro días’. El estudio evidencia que el abundante uso de los marcadores aspectuales (*le*, *guo*) en contextos de perfecto en su L1, se traduce en la sobreutilización del PPC en la interlengua, predicción esta no incluida en la LAH.

Sun, Díaz y Taulé (2019) se centran en la adquisición de PPS y PI por parte de aprendices chinos, teniendo en consideración la LAH, y también la hipótesis de la marcación del tiempo por defecto (Salaberry, 1999), según la cual, los aprendices de nivel inicial usan el PPS como elemento temporal por defecto para todas las clases aspectuales. El análisis comparativo de las dos hipótesis mediante datos de dos tipos de pruebas (prueba *cloze* y redacciones semi-guiadas) demuestra que el tipo de tarea también tiene efecto en los resultados (Sun 2019). Los resultados de la prueba *cloze* indican que los aprendices de nivel inicial usan el PPS como pasado por defecto en español; sólo en el grupo de nivel más avanzado se observa el uso del PI con verbos atéticos (estados y actividades). Por el contrario, los resultados de las redacciones semi-guiadas validan la LAH (PI con estados, y PPS con logros), con la salvedad de que dichas asociaciones se dan en todos los niveles competenciales, no solo en los niveles iniciales.

El trabajo de Nishi y Shirai (2019) investiga el efecto de la variación interlingüística en el aspecto léxico, y explora cómo el aprendizaje del aspecto léxico interactúa con la adquisición de la morfología aspectual. Estudian la adquisición de la morfología aspectual del japonés como L2 por aprendices de distintas L1s (chino, inglés, coreano). Los resultados muestran que los aprendices tienen problemas para rechazar estructuras aspectuales agramaticales en la L2, cuando dichas estructuras son posibles en su L1. Por ejemplo, en japonés no existe un verbo de estado correspondiente al *know* ‘conocer’ del inglés, de manera que para expresar *Ken knows Naomi* ‘Ken conoce a Naomi’, se usa el verbo de logro *siru* ‘llegar a conocer’ con un marcador de aspecto durativo —*teiru* para denotar el estado resultante después de ‘llegar a conocer’, por lo que se espera que los aprendices tengan dificultad a la hora de rechazar un logro con una expresión durativa en una L2. De hecho, los aprendices ingleses de japonés como L2 transfieren directamente la semántica de los

verbos de su L1 a un supuesto equivalente en L2, produciendo oraciones como *Ken wa Naomi o siru*, *Ken will know Naomi* en inglés, 'Ken conocerá a Naomi'. Según estos autores, los aprendices muestran dificultades a la hora de rechazar tales estructuras aspectuales en la L2 debido a la variación de aspecto léxico entre las dos lenguas, por lo que afirman que la variación léxico-aspectual entre las dos lenguas también supone un importante efecto de la L1 en la adquisición de la morfología temporoaspectual.

No podemos limitarnos a exponer la propuesta sobre la relevancia de la variación interlingüística sin considerar la LUH (Giacalone-Ramat y Rastelli, 2008 y 2013; Rastelli, 2008 y 2009). Esta hipótesis, alternativa a la LAH, defiende que el aspecto léxico bajo la taxonomía vendleriana no puede ser el factor desencadenante del proceso de la adquisición del sistema temporoaspectual en la L2 (Rastelli, 2009: 272). Ello se debe principalmente al hecho de que el aspecto léxico tiene un componente composicional que el aprendiz adquiere conjuntamente con el desarrollo de la morfología de aspecto gramatical. En el caso de los aprendices chinos de nivel intermedio-bajo, Giacalone-Ramat y Rastelli (2013) descubren que en su italiano como L2 la expresión 'durante+expresión temporal' es compatible con los logros, y la expresión 'en+expresión temporal' con los de actividad, lo cual les lleva a cuestionarse que la telicidad de un verbo en la L2 necesariamente correlacione con la telicidad en la interlengua del aprendiz. Los aprendices pueden conocer un verbo y usarlo dejando su contenido aspectual subespecificado. Esta cuestión les lleva a proponer más estudios cualitativos que expliciten el conocimiento del aspecto léxico en la L1, y como su aprendizaje les supone también un reto a los aprendices de segundas lenguas.

A estas hipótesis se suma la hipótesis discursiva (Bardovi-Harlig, 1994), según la cual el aprendiz usa los tiempos verbales de español como L2 prestando atención a la estructura discursiva, de manera que para el fondo de la narración usará tiempos verbales perfectivos como el PI y para el foco de la narración usará el PPS.

3. Estudio

3.1. Predicciones y preguntas de investigación

Este estudio propone que el uso de PPS y PPC por parte de los aprendices chinos de nivel B1-B2 refleja distintos patrones de adquisición previstos por la Hipótesis de la Transferencia de la L1 (Fan y Lin, 2003; Slabakova, 2015; Nishi y Shirai, 2019), por la LAH (Andersen y Shirai, 1996; González y Quintana Hernández, 2018), y por la LUH (Giacalone-Ramat y Rastelli, 2008), en función de distintos tipos de prueba (Sun 2019). Puesto que la LAH describe el modo en que los aprendices desarrollan el contraste PPS y PI, esta investigación solo puede relacionarse parcialmente con la LAH, en el sentido de que solo se estudian 2 tiempos verbales perfectivos, y el uso de los mismos con los logros. En este estudio no se analiza la hipótesis discursiva.

Partiendo de la Hipótesis de la Transferencia de la L1, se espera, en primer lugar, que la diferencia interlingüística en la representación de la temporalidad les suponga un reto a los sinohablantes en su proceso de adquisición de la morfología verbal en español. En su L1 las expresiones temporales pueden no manifestar concordancia semántica con la información temporal predeterminada por los marcadores aspectuales *le* y *guo*, lo cual tiene consecuencias en su interlengua: PPS no se produce necesariamente en contextos de pasado perfectivo o perfecto, sino también en contextos de presente, PPC tampoco se da exclusivamente en contextos de pasado perfectivo, sino también en contextos de perfecto, e incluso de futuro, aunque en este estudio solo analizaremos su uso en contextos de pasado.

Al contraste relativo a la representación de la temporalidad en las dos lenguas se suma la variación léxico-aspectual interlingüística, que, junto con LAH, determina la adquisición de la morfología temporoaspectual en la L2 (Nishi y Shirai, 2019). El hecho de que en chino los logros como 死 'morir' y 到达 'llegar' puedan ser verbos de estado en la construcción: V. (logro) + *le* + expresión temporal de duración (Ma, 1982), predice dificultades en su marcación temporal porque dicha recategorización léxica no es posible en español. Así que al aprendiz sinohablante le cuesta rechazar que los logros puedan aparecer con expresiones temporales de duración.

A las hipótesis planteadas sumamos el efecto del tipo de prueba en la adquisición de la morfología verbal de pasado en español como L2. Aunque la prueba de opción múltiple suele mostrar resultados mixtos que contradicen las predicciones de LAH, sí verifica la asociación del PPS con los logros; por su parte, el uso de pruebas de producción más libre elicitó datos que respaldan la LAH (Bonilla 2013; Sun, 2019). En nuestro estudio, se espera que en la prueba de traducción (producción semi-guiada) los aprendices asocien el PPS con los logros, pero no necesariamente en la prueba de descripción de gráfico (producción guiada). La prueba de opción múltiple, al centrar su interés en las formas verbales, puede debilitar la LAH y potenciar la influencia de la L1, de igual forma que la prueba de producción guiada, mientras que la semi-guiada puede favorecer LAH (Sun, 2019). Atendiendo a todo lo señalado anteriormente, se espera que tanto el uso de PPC en contextos perfectivos como la combinación de los logros con expresiones temporales de duración se visibilicen en todas las pruebas.

La revisión de LAH y la LUH, así como del efecto de la Transferencia de la L1 y el tipo de tarea plantean una serie de cuestiones que tratamos de resolver en este estudio:

1. Tal como se propone en la revisión de la LAH condicionada por la Transferencia de la L1 (González y Quintana Hernández 2018), ¿utilizan los aprendices sinohablantes el PPC en contextos perfectivos?
2. ¿Afecta el tipo de tarea al uso de PPC en contextos perfectivos?
3. Tal como predice la LUH, ¿el hecho de que en chino los logros se presenten como estados combinados con expresiones de duración sesga el uso de los logros en español como L2?

4. Teniendo en cuenta la LAH, ¿la variación léxico-aspectual entre chino y español sesga el uso del aspecto gramatical con los logros en español como L2?
5. Si las respuestas a las preguntas 3 y 4 son afirmativas, ¿hay contraste en el sesgo L1-L2 entre los resultados de la tarea de traducción y de la descripción de gráfico?

3.2. Participantes

Entre los participantes hay un grupo de control constituido por 14 universitarios de la *Facultad de Humanidades* de la *Universidad de Huelva*, y un grupo experimental de 52 aprendices chinos de 4 universidades chinas: 16 de la *Universidad de Estudios Internacionales de ZheJiang* (ZISU), 20 del *Instituto ChengDu de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan* (CISISU), 12 de la *Universidad de Ingeniería y Ciencia de Sichuan* (SUSE), y 4 de la *Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an* (XISU). Este alumnado cursa el tercer año universitario y tiene nivel intermedio de español según el currículo y las pruebas del EEE-4 (Examen nacional de español para estudiantes chinos de la especialidad española, nivel-4). De acuerdo con estudios previos sobre equivalencia de niveles de competencia lingüística en español en China (Bataller Querol, 2014), este examen equivale al nivel B2 del MCER. Todos los participantes del grupo experimental tienen el chino mandarín como L1, y ninguno ha vivido en un país hispanohablante. La edad media es de 20.6 años. Los participantes del grupo de control tienen el español peninsular como L1, y el promedio de edad es de 23.2 años. Cada sujeto del grupo experimental realizó 3 pruebas, mientras que, por el desconocimiento del chino, los del grupo de control realizaron 2, no participaron en la traducción chino-española. Del grupo experimental las 52 entregas fueron válidas, mientras que del grupo de control solo 10: grupo experimental B2/N=52, grupo de control Nativo/N=10.

3.3. Pruebas

Para llevar a cabo la investigación, se han utilizado tres pruebas inspiradas en Fan y Lin (2002): opción múltiple, traducción escrita chino-española, descripción de gráfico con el verbo objeto dado. Los informantes chinos realizaron las pruebas de manera presencial bajo vigilancia durante 45 minutos, gracias a la cooperación de los profesores de español de las universidades participantes.

La primera prueba consiste en una tarea de opción múltiple. Se ofrece un enunciado en el que falta el verbo objeto de estudio y dos opciones entre las que elegir. La opción A conjuga el verbo en PPC, y la B en PPS, como en (10).

(10).

---A: ¿Conocéis al Doctor Li?

---B: Sí...lo en una conferencia hace un mes. Muy interesante, su presentación.

A. hemos conocido B. conocimos

Esta tarea consta de 19 estímulos, de los cuales 16 proponen elegir entre PPS y PPC en contextos perfectivos marcados por complementos adverbiales temporales (CCAA en adelante) de localización como *anoche*, *hace unos meses*, *hace un año* para todas las clases aspectuales; 3 son distractores en los que se ofrece la elección entre PPS y PPC en contextos favorables al PPC sin la marcación de los CCAA. La tabla 5 muestra la distribución de los estímulos, según el aspecto gramatical, el contexto y la flexión esperada.

Tabla 5. Distribución de los estímulos en la prueba 1

Aspecto léxico	Aspecto gramatical	Contexto	Flexión esperada	No. de estímulos
Estados	PPC/PPS	Perfectivo	PPS	1
Actividades	PPC/PPS	Perfectivo	PPS	1
Logros	PPC/PPS	Perfectivo	PPS	8
Realizaciones	PPC/PPS	Perfectivo	PPS	6
Logros	PPC/PPS	Distractores		2
Actividades	PPC/PPS	Distractores		1
Total				19

La elección de la opción A evidenciaría el abuso del PPC en contextos perfectivos por la transferencia de su L1. Para el estudio de la diferencia entre los dos grupos de participantes, se usará el análisis estadístico C1zación con referencia a un pasado remoto, como en (11). La oración se compone de sujeto, verbo, marcador perfectivo (*le* o *guo*) y CCAA de localización. Se pretende desvelar si este tipo de prueba modifica los resultados de la prueba anterior.

(11).

我	小时候	尝	过	一次	兔子肉
Wo	Xiaoshihou	chang	guo (Asp. experiencial)	yi-ci	tuzi rou
Yo	la niñez	probar	guo (Asp. experiencial)	una vez	carne de conejo

Probé una vez en la niñez la carne de conejo

Los últimos 5 estímulos presentan enunciados perfectivos con logros combinados con CCAA de duración, como en (12). La construcción está formada por sujeto, verbo de logro, marcador perfectivo (*le* o *guo*), CCAA de duración y marcador *le* al final del enunciado (aspecto resultativo). Si los logros se asocian con CCAA de duración, convirtiéndose así en verbos de estado (recategorización gramaticalmente imposible en español) se confirma la LUH, y por tanto la transferencia de la L1. Si se asocian con PPS se confirma la LAH. Si los participantes no muestran preferencia por la asociación de logros con PPS en su producción, tenemos evidencia de que la variación léxico aspectual interlingüística puede alterar los patrones predichos por la LAH.

(12).

我	到	了	马德里	十几天	了
Wo	dao	le (Asp. perfectivo)	Madeli	shi ji tian	le (Asp. perfectivo)
Yo	llegar	le (Asp. perfectivo)	Madrid	unos diez días	le (Asp. perfectivo)

*Llegué a Madrid unos diez días/ Llegué a Madrid hace unos diez días

En suma, la prueba 2 consta de un total de 10 estímulos, cuya distribución, según el verbo, marcador aspectual, CCAA y contexto, está expuesta en la tabla 6:

Tabla 6. Distribución de los estímulos en la prueba 2

Verbo ofrecido en chino	Marcador aspectual	CCAA ofrecidos en chino	Contexto	No. de estímulo
品尝(probar)	Guo	小时候 (en la niñez)	Perfectivo	1
罹患(tener/sufrir)	guo	三岁那年 (a los tres años)	Perfectivo	1
读(leer)	Le	六岁时 (a los seis años)	Perfectivo	1
见 (ver)	guo	三年前 (hace tres años)	Perfectivo	1
取得, 拿到 (sacar)	Le	大学毕业时(el año que se graduó)	Perfectivo	1
开始 (empezar)	Le	二十分钟 (veinte minutos)	Perfectivo	1
去世 (morir)	Le	一个月(un mes)	Perfectivo	1
到来 (venir)	Le	三年(tres años)	Perfectivo	1
出生 (nacer)	Le	半年 (medio año)	Perfectivo	1
到达 (llegar)	Le	十几天 (unos diez días)	Perfectivo	1

Para analizar la asociación del grupo experimental de PPC/PPS con contextos perfectivos según tipo de prueba (opción múltiple vs. traducción), usaremos el análisis estadístico de muestras emparejadas de SPSS. Para el análisis de la distribución de los logros con CCAA de duración, optaremos por el análisis descriptivo de SPSS. A la hora de determinar si existe diferencia entre el uso de PPS, PPC con los logros, recurriremos al análisis estadístico de la varianza ANOVA de SPSS.

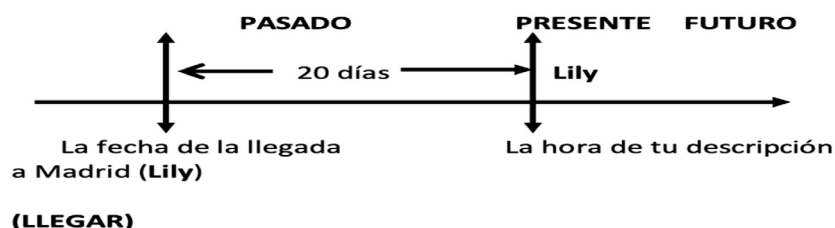
La prueba 3 consiste en una tarea de descripción guiada de un gráfico. Se ofrece en cada estímulo un texto que da información contextual-discursiva sobre el evento que se debe describir, una representación gráfica del tiempo, así como un verbo de logro, como en (13). Se les pide a todos los participantes que, usando el verbo ofrecido, escriban un enunciado basado en el contexto y el gráfico. Por sus características, esta es una tarea de textualización narrativa controlada. Teniendo en cuenta las limitaciones de esta prueba (López 2005), se combinarán con otras propuestas de producción en futuras investigaciones.

(13). Texto

Lily viene de Estados Unidos y estos días ha hecho un largo viaje por España. Hoy, por casualidad, se ha encontrado con su compañero estadounidense, David, en el Museo del Prado. David le habla del largo viaje por España...

Representación gráfica del tiempo

Describe la condición de Lily según el gráfico indicado utilizando el verbo 'llegar'



Esta tarea contiene 5 estímulos. La distribución de los estímulos, según el verbo, el marcador aspectual y los CCAA, aparece en la tabla 7.

Tabla 7. Distribución de los estímulos en la prueba 3

Verbo ofrecido en Gráfico	Marcador aspectual	CCAA ofrecidos en Gráfico	Contexto	No. de estímulo
Llegar	Le	Veinte días	Perfectivo	1
Venir	Le	Cinco años	Perfectivo	1
Entrar	Le	Treinta minutos	Perfectivo	1
Morir	Le	Tres años	Perfectivo	1
Nacer	Le	Dos meses	Perfectivo	1

Dado el mayor control sobre los resultados de esta prueba guiada, se espera algún tipo de contraste con los datos de los 5 últimos estímulos de la prueba 2, lo cual corroboraría el efecto del tipo de tarea el uso de PPS o CCAA con los logros. En lo que concierne al uso de los logros con PPS/PPC, si los participantes siguen sin mostrar preferencia por la asociación de logros con PPS tenemos más evidencia de que la divergencia léxica interlingüística sesga el uso del aspecto gramatical en la L2.

Dado que tenemos que analizar tanto los resultados de los dos grupos de participantes respecto a su uso de los logros con CCAA de duración en esta prueba, y también comparar el resultado del grupo experimental con el de la prueba de traducción, habrá respectivamente dos análisis estadísticos aplicados, a saber, el descriptivo y la prueba de muestras emparejadas de SPSS. Puesto que hemos de calcular los datos en función de grupos de informantes, además de hacerlo según tipos de prueba (traducción vs. descripción de gráfico), contaremos con la Prueba exacta de Fisher (por la presencia del valor cero en el grupo de control) y la de Chi-cuadrado de SPSS.

4. Resultados

4.1. Resultados de la prueba 1

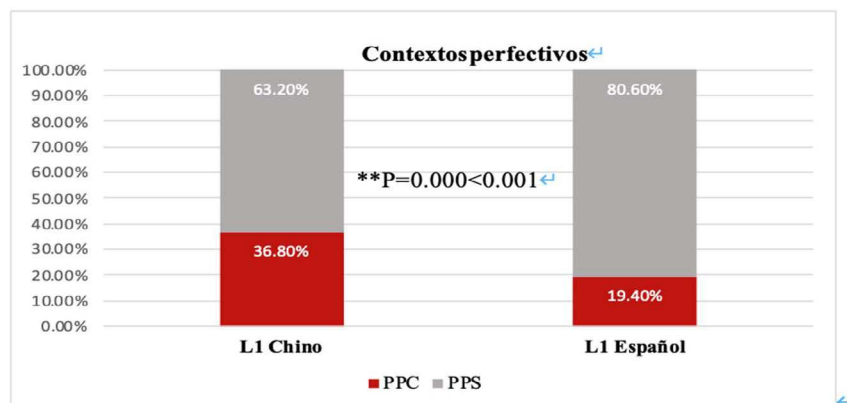
La prueba de opción múltiple pone a prueba la LAH condicionada por la L1. Primero, calculamos el número de ocurrencias de PPC y PPS en contextos perfectivos según los dos grupos, y luego analizamos las estadísticas obtenidas para cada grupo. La tabla 8 muestra el número de ocurrencias de PPC y PPS por grupo. Si bien el PPS es la forma preferida, los resultados indican que los aprendices chinos presentan un mayor número de ocurrencias de PPC en contextos perfectivos, concretamente el 36.8%, frente al 19.4% del grupo de control. El índice de uso de PPC en contextos perfectivos por parte del grupo de control puede deberse a la situación de diálogo textual entre investigador y participante creada para la realización de la prueba. En futuras investigaciones se tendrán en cuenta la textualización y la hipótesis discursiva tanto para el diseño de pruebas como para el análisis de datos.

Tabla 8. Distribución de PPC y PPS en contextos perfectivos según grupo

	GRUPO CHINO		GRUPO ESPAÑOL	
	N.	%	N.	%
PPC	306	36.8	31	19.4
PPS	526	63.2	129	80.6
Total	832	100	160	100

El análisis Chi-cuadrado de SPSS demuestra que existe diferencia significativa entre los dos grupos en el número de ocurrencias de PPC y PPS en contexto perfectivo ($\chi^2=18.1$, $df=1$, $**P=.000<.001$) (ver Figura 1).

Figura 1. Porcentaje de ocurrencias de PPC y PPS en perfectivos según grupo



4.2 Resultados de la prueba 2

Para el análisis de la tarea de traducción presentamos, primero, el número de ocurrencias de PPC en contextos perfectivos teniendo en cuenta los datos obtenidos de los primeros 5 estímulos, y seguidamente los comparamos con los datos de la prueba 1. El objetivo es desvelar si el tipo de tarea tiene efecto en los resultados. En segundo lugar, y teniendo en cuenta los resultados de los últimos 5 estímulos, calculamos los datos de las estructuras aspectuales agramaticales en las que se presenta la asociación de los logros con CCAA de duración. El propósito es averiguar si el uso de los logros valida la LUH y la influencia de la L1. Por último, y prestando atención a los datos de los últimos 5 estímulos, exponemos el número de ocurrencias de PPS y PPC con los logros, con el fin de verificar las predicciones de la LAH.

La tabla 9 indica los datos obtenidos sobre el número de ocurrencias del PPC en contextos perfectivos en función de las pruebas 1 y 2: prueba de opción múltiple (Op.) y prueba de traducción (Tra.) en el grupo experimental.

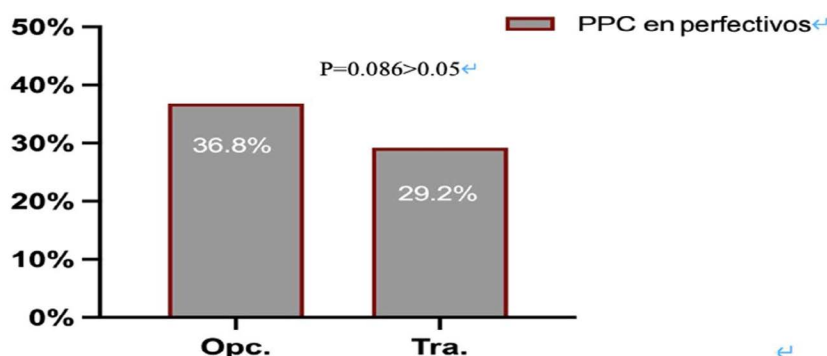
Tabla 9. Ocurrencia de PPC en contextos perfectivos según prueba (Grupo L1 chino)

	N	%
PPC en Op.	306	36.8
PPC en Tra.	76	29.2

Los resultados muestran que el porcentaje de ocurrencias de PPC en contextos perfectivos en la prueba 1 alcanza el 36.8%, mientras que en la prueba 2 de traducción, el índice de ocurrencias de PPC es de 29.2%. Algunos ejemplos son: *Ha visto a la reina española en la Universidad de Alcalá el año pasado* (informante 44); *He probado una vez la carne de conejo cuando era niña* (informante 10); *He leído Don Quijote a los seis años* (informante 12).

El análisis de prueba de muestras emparejadas de SPSS (Véase la Figura 2) demuestra que no existe diferencia significativa de los porcentajes de las ocurrencias de PPC en contextos perfectivos en función de las tareas ($t=1.750$, $gl=51$, $P=0.086>0.05$).

Figura 2. Porcentaje de ocurrencia de PPC en contextos perfectivos según prueba (Grupo L1 chino)



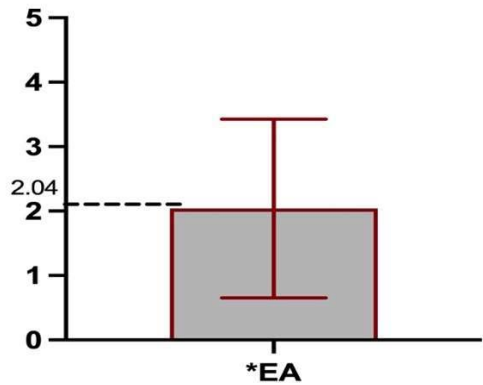
La tabla 10 indica la distribución de las estructuras agramaticales (marcadas como *EA en las tablas y figuras) del grupo experimental, en las cuales se asocia los logros con CCAA de duración como en **Acaba de llegar pero la reunión ha empezado 20 minutos* (informante 1)

Tabla 10. Distribución de *EA en el grupo L1 chino (prueba 2)

Número de *EA	Frecuencia	%
0.00	9	17.3
1.00	9	17.3
2.00	14	26.9
3.00	14	26.9
4.00	3	5.8
5.00	3	5.8
Total	52	100

Estos datos descriptivos de SPSS indican que de 52 participantes chinos, solo 9 han rechazado la asociación de logros con CCAA de duración; el resto ha producido al menos una combinación agramatical. El número medio de estructuras agramaticales por participante es 2.04 (ver la Figura 3), lo cual confirma el efecto de la L1 en la L2.

Figura 3. El número medio de ocurrencias de *EA (grupo L1 chino)



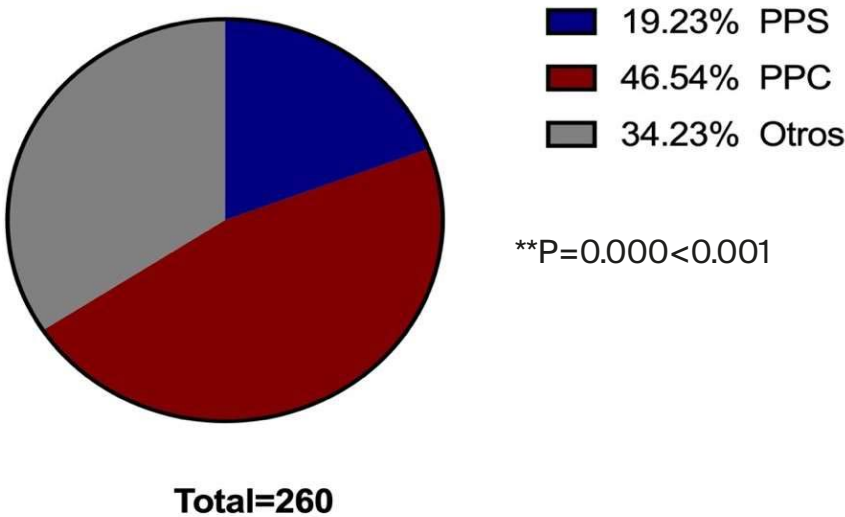
Por último, la tabla 11 indica el número de ocurrencias de PPS y PPC con los logros, así como otros modos de traducción, en los cuales los participantes cambiaron el logro por verbos de actividad o estado (por ejemplo, en vez de traducir *Llegué a Madrid hace unos días*, algunos participantes produjeron enunciados como *Ya llevo unos días en Madrid*).

Tabla 11. Ocurrencia de PPC y PPS con LOGRO (Grupo L1 chino)

	N	%
PPS	50	19
PPC	121	47
Otros	89	34
Total	260	100

Estos resultados muestran que el porcentaje de ocurrencia de PPS con logros es reducido, solo un 19%; en cambio, el índice de ocurrencia de PPC es alto, alcanzando un 47%. El análisis de la varianza de ANOVA de SPSS (ver la Figura 4) comprueba que existe diferencia significativa en la distribución de PPS y PPC, así como otras formas, con logros en el grupo experimental ($c=16.438$, $df=2$, $**P=.000<.001$).

Figura 4. Porcentaje de ocurrencia de PPC y PPS con LOGRO (grupo L1 chino)



Los resultados de la prueba 2 corroboran la tendencia al uso de PPC de los sinohablantes en contextos perfectivos, si bien no hay diferencia estadísticamente significativa en función de tareas. También confirman que la variación léxico-aspectual entre chino y español en los logros genera estructuras aspectuales agramaticales en la interlengua; una gran mayoría de los informantes sinohablantes asocian los logros con CCAA de duración. Los resultados indican que la divergencia entre chino y español en los logros sesga también el uso del aspecto gramatical. A consecuencia de ello, el número de ocurrencias de PPS solo ocupa un 19.23% de los logros en contextos perfectivos, frente al 46.54% de PPC.

4.3. Resultados de la prueba 3

En la prueba de descripción de gráfico (marcada como DG en la Figura 5), calculamos, por un lado, los datos sobre las estructuras agramaticales (*EA) y los comparamos con los índices sacados de los últimos 5 estímulos de la prueba 2 (que también contemplan los logros como objeto de estudio). El propósito es desvelar si el tipo de tarea tiene efecto en el sesgo L1-L2. Por otro lado, analizamos los datos estadísticos sobre las ocurrencias de PPS y PPC con logros en contextos perfectivos en función de los dos grupos de informantes, y seguidamente también de tipos de prueba (prueba de traducción y de descripción de gráfico) para el grupo experimental. El objetivo es desvelar si este tipo de prueba controlada favorece la LAH.

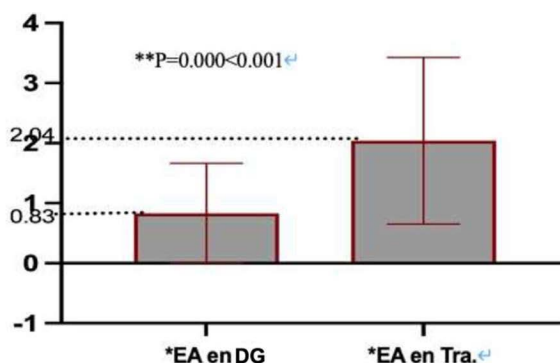
La tabla 12 muestra la distribución de las estructuras agramaticales (*EA) del grupo experimental de la prueba 3, en las cuales aparece la combinación de logros con CCAA de duración.

Tabla 12. Distribución de *EA en grupo L1 chino (prueba 3)

Número de *EA	Frecuencia	%
0.00	20	38.5
1.00	24	46.2
2.00	5	9.6
3.00	3	5.8
Total	52	100

Estos datos descriptivos de SPSS indican que, de los 52 participantes chinos, 20 han producido enunciados gramaticales en los que no se da la aparición de los logros con CCAA de duración; el resto ha producido al menos un enunciado en la que se presenta la *EA. Sin embargo, si estos mismos datos los comparamos con los índices relacionados de la prueba 2 (sacados de los últimos 5 estímulos de la prueba de traducción, marcada como Tra. en la Figura 5), veremos que el número medio de la *EA ha bajado considerablemente (ver la Figura 5). El análisis de la prueba de muestras emparejadas de SPSS demuestra que existe diferencia significativa de los porcentajes de ocurrencias de la *EA en función de tareas ($t=6.481$, $gl=51$, $**P=.000<.001$).

Figura 5. Número medio de ocurrencias de *EA en logros según prueba (Grupo L1 chino)



La tabla 13 muestra el número de ocurrencias de PPS y PPC con los logros en contextos perfectivos de los grupos experimental y de control de la prueba 3.

Tabla 13. Ocurrencia de PPC y PPS con LOGROS en contexto perfecto (prueba 3)

	GRUPO CHINO		GRUPO ESPAÑOL	
	N	%	N	%
PPS	146	56.2	46	92
PPC	73	28.1	4	8
OTROS	41	15.8	0	
TOTAL	260	100	50	100

Los datos demuestran que, un 56.2% de los logros flexionados en el grupo experimental muestra PPS, un 28.1% PPC, y el 15.8% muestra otras formas morfológicas; en el grupo de control el porcentaje de PPS alcanza el 92% y el PPC solo ocupa un 8%. La Prueba exacta de Fisher de SPSS (ver la Figura 6) indica que existe diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo de control ($c=26.818$, $**P=.000<.001$) en las ocurrencias de PPS y PPC con logros.

Por último, la tabla 14 indica que la distribución de PPS y PPC con los logros en contextos perfectivos muestra variación en función del tipo de tarea. Los resultados de la tarea de traducción (Tra.) muestran que la frecuencia de PPC con los logros es de 46.5%, mientras que la de PPS es de 19.2%. En cambio, en el caso de la tarea de descripción del gráfico (marcada como DG en la Tabla 14 y la Figura 7), la asociación de PPC con los logros baja al 28.1%, mientras que el índice de PPS con logros alcanza el 56.2%, lo cual indica que este tipo de prueba favorece la LAH.

Figura 6. Porcentaje de ocurrencia de PPS y PPC en LOGROS según grupos

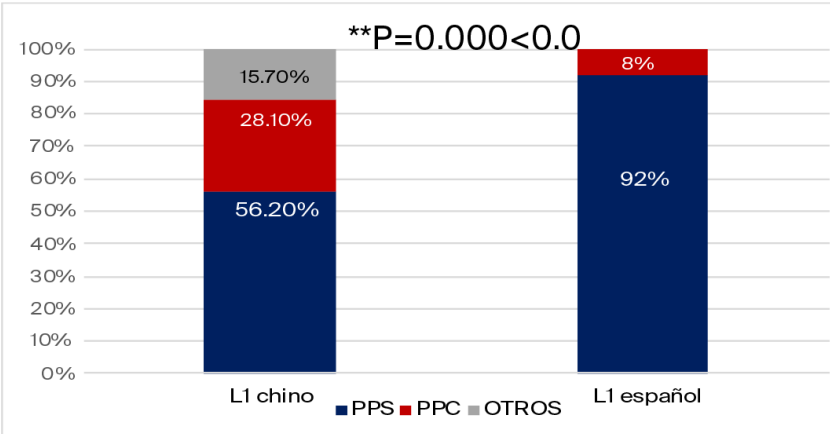
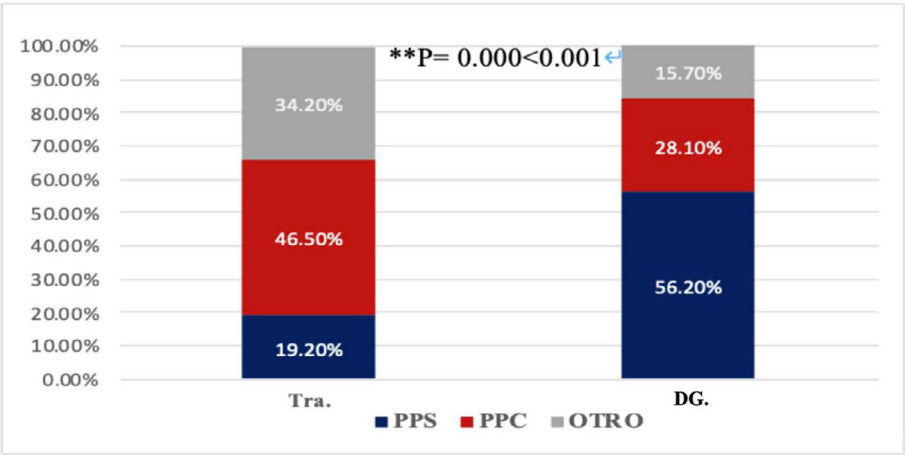


Tabla 14. Porcentaje de ocurrencia de PPS y PPC con LOGROS según tareas (Grupo experimental)

Tareas	PPS	PPC	OTROS
Tra.	19.2%	46.5%	34.2%
DG	56.2%	28.1%	15.7%

El análisis de Chi-cuadrado de SPSS en la figura 7 muestra que existe diferencia significativa entre los dos tipos de tarea para la distribución de PPS y PPC con logros ($\chi^2=76.620$, $df=2$, $^{**}P=.000<.001$).

Figura 7. Frecuencia de PPS y PPC con LOGROS según tareas (Grupo experimental)



En resumen, en la prueba 3 se confirma la producción de *EA en el grupo experimental a pesar de que el índice se reduce significativamente en comparación con el de la prueba 2. Tras la comparación de los datos obtenidos de los dos grupos sobre el uso del aspecto gramatical con los logros se confirma que el grupo de control presenta un alto porcentaje de uso de PPS con logros en contextos perfectivos en esta tarea de textualización narrativa. Aunque el grupo experimental también prefiere los logros con PPS en esta tarea 3, el uso de PPC es todavía destacable. Consecuentemente, podemos decir que el cálculo del uso de PPS con logros muestra distintos patrones de uso en función del tipo de tarea en el grupo de aprendices sinohablantes; la descripción de gráfico favorece el uso del PPS.

5. Discusión

Los resultados de este estudio demuestran que la diferencia entre el chino y el español en la representación de la temporalidad sesga el uso de PPS y PPC por parte de los aprendices sinohablantes de nivel intermedio. Tanto los resultados de la prueba de opción múltiple como los de la prueba de traducción muestran que el grupo experimental tiene mayor porcentaje de ocurrencias de PPC en contextos perfectivos que el grupo de control. Este hallazgo concuerda con los anteriores estudios (Fan y Lin, 2002), en los que se detectó también el uso de PPC en contextos perfectivos por parte de los sinohablantes, aunque en algunos casos la L2 era el inglés. Los resultados de las pruebas de producción escrita también constatan que la variación léxico-aspectual entre la L1 y la L2 provoca en la L2 estructuras aspectuales agramaticales a las que los aprendices presentan dificultad de renunciar (Giacalone-Ramat y Rastelli, 2013; Nishi y Shirai, 2019), como es el caso de los logros con CCAA de duración. Si bien esto parece anular las predicciones de LAH, cabe destacar que el índice de ocurrencias de PPS con los logros supera significativamente el índice de PPC en la descripción de gráfico, lo cual indica que esta prueba de textualización guiada favorece LAH (Sun, 2019),

concretamente el uso de PPS con logros, aunque también es cierto que es una tendencia observable en los hablantes de español como L1 (Quintana Hernández, 2019). En cualquier caso, se confirma que el tipo de prueba también es un factor a tener en cuenta en la explicación de la adquisición del sistema temporoaspectual en la L2 (Bonilla, 2013; Sun, 2019). La prueba de traducción visibiliza patrones de uso que indican un fuerte efecto del conocimiento nativo del aspecto léxico, tal como propone LUH (Giacalone-Ramat y Rastelli, 2013; Nishi y Shirai, 2019), mientras que en la prueba de descripción de gráfico sigue presente la preferencia por la combinación de logros con PPS, tal como predice LAH.

A este estudio centrado en el uso del contraste PPS/PPC le quedan aún preguntas por responder, especialmente las que cuestionan que la estructura discursiva de las diferentes pruebas aquí diseñadas también tiene efecto en el uso de la morfología verbal de pasado en español como L2. En contra de lo esperado (Bonilla, 2013), el número de ocurrencias de PPC en contextos perfectivos en los aprendices sinohablantes no muestra diferencia significativa en función de las tareas de opción múltiple y de traducción. Esto puede deberse a que, como han sugerido los revisores anónimos, no hemos considerado la estructura discursiva al diseñar los dos distintos tipos de prueba. La tarea de opción múltiple se presenta en formato dialogado, mientras que en la de traducción los ítems aparecen en formato narrativo. De manera que, si bien los resultados corroboran la transferencia de la L1, la falta de homogeneización discursiva de las pruebas nos impide confirmar también el efecto del tipo de tarea. En cualquier caso, este estudio muestra resultados que confirman la transferencia de la L1, la LUH y parcialmente la LAH, si atendemos al tipo de tarea realizada en aprendices sinohablantes de español como L2 de nivel intermedio. Futuras investigaciones ampliarán el espectro de variables que inciden en la adquisición de la temporalidad en español, así como el resto de tiempos verbales.

6. Conclusión

Los resultados de este estudio corroboran que no se puede explicar la complejidad de la adquisición de PPS y PPC del español con un solo factor. Los datos muestran que la representación de la temporalidad del chino supone una transferencia significativa en la adquisición de PPS y PPC en aprendices sinohablantes de español como L2 de nivel intermedio. Los resultados muestran que en la interlengua de este grupo de aprendices sinohablantes de nivel intermedio los marcadores de perfectividad (PPS/PPC) y de perfecto (PPC) no se dan necesariamente en sus respectivos contextos debido a la transferencia de la L1, sumándose por tanto a los hallazgos realizados por estudios precedentes (Fan y Lin, 2002). Los resultados también muestran que la variación léxico-aspectual entre las dos lenguas incide en la dificultad de rechazar estructuras agramaticales en la L2, lo cual confirma la importancia de la transferencia de la L1 en este tipo de construcciones, como ya han revelado otros estudios (Nishi y Shirai, 2019; Sun, 2019).

En lo que respecta al uso de PPS y PPC con los verbos que implican divergencia léxico-aspectual entre las dos lenguas, el estudio valida tanto el efecto de la divergencia en el aspecto léxico (LUH) en las dos pruebas de producción escrita, como las predicciones de la LAH en la producción guiada (Bonilla 2013). Todo ello nos lleva a concluir que es necesario realizar más estudios en los que se combinen predicciones desde diferentes perspectivas, con pruebas de tipo mixto que arrojen luz sobre los múltiples factores que intervienen en el complejo proceso de adquisición de la morfología verbal del español como L2 (Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé, 2020).

Declaración de contribución de autoría CREDiT

La concepción y el diseño del artículo es obra de las dos autoras. A continuación especificamos para cada aspecto la contribución de las autoras en orden de importancia.

Conceptualización-ideas: Quintana Hernández, Zhang
 Curación de datos: Zhang, Quintana Hernández
 Análisis formal: Zhang, Quintana Hernández
 Adquisición de fondos: Quintana Hernández, Zhang
 Investigación: Quintana Hernández, Zhang
 Metodología: Quintana Hernández, Zhang
 Administración del proyecto: Quintana Hernández, Zhang
 Recursos: Zhang, Quintana Hernández
 Software: Zhang, Quintana Hernández
 Supervisión: Quintana Hernández, Zhang
 Validación: Zhang, Quintana Hernández
 Visualización: Zhang, Quintana Hernández
 Redacción: Quintana Hernández, Zhang
 Redacción: Quintana Hernández, Zhang

Referencias

- Andersen, Roger William y Shirai, Yasuhiro (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 133-156.
- Andersen, Roger William y Shirai, Yasuhiro (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. En Ritchie, W y Bhatia, T. (eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press. 527-570.

- Antinucci, Francesco y Miller, Ruth (1976). How Children Talk about What Happened. *Journal of Child Language* 3, 167-189.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (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.
- Bardovi-Harlig, Kathleen y Reynolds, Dudley (1995). The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect. *TESOL Quarterly* 29:107-133.
- Bardovi-Harlig, Kathleen y Comajoan-Colomé, Llorenç (2020). The Aspect Hypothesis and the Acquisition of L2 Past Morphology in the Last 20 Years: A State of the Scholarship Review. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(5), 1137-1167. doi:10.1017/S0272263120000194
- Bataller Querol, María (2014). La especialidad de español como carrera universitaria en China. *Marco ELE*, 18: 1-12.
- Bertinetto, Pier Marco (2000). The progressive in Romance as compared with English. En O. Dhal (ed.) *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Berlín: De Gruyter Mouton, 559-604.
- Bohnenmeyer, Jürgen y Swift, Mary (2001). Default Aspect: The Semantic Interaction of Aspectual Viewpoint and Telicity. *Proceedings of Perspectives on Aspect, Utrecht Institute of Linguistics*, 2001.
- Bohnenmeyer, Jürgen y Swift, Mary (2004). Event realization and default aspect. *Linguistic and Philosophy*, 27, 263-296.
- Bonilla, Carrie (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.
- Bosque, Ignacio (ed.) (1990). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- Camus Bergareche, Bruno (2008). El perfecto compuesto (y otros tiempos compuestos) en las lenguas románicas: formas y valores. En A. Carrasco Gutiérrez (ed.) *Tiempos compuestos y formas verbales complejas*. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert, 65-99.
- Chao, Yuen Ren (1968). *A Grammar of Spoken Chinese*, University of California Press, Berkeley.
- Chen, Guoting 陈国亭 y Chen, Liying 陈莉颖 (2005). 汉语动词时、体问题思辨 [Rethinking about the Viewpoints of Tense and Aspect Signs of Verbs in Chinese]. *语言科学 [Linguistic Science]*, (17): 22-23.
- Comajoan-Colomé, Llorenç (2006). The Aspect Hypothesis: Development of morphology and appropriateness of use. *Language Learning*, 56: 201-268.
- Comajoan-Colomé, Llorenç y Pérez Saldanya, Manuel (2018). *Los tiempos verbales del español. Descripción del sistema y su adquisición en segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro ELE.
- Comajoan-Colomé, Llorenç y Salaberry, Rafael (2021). Las narraciones en la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2. En J. de Santiago-Guervós y L. Díaz Rodríguez (eds.) *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*. London: Routledge, 15-30.
- De Miguel, Elena (1999). El aspecto léxico. En I. Bosque y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2. Madrid: Espasa Calpe, 2977-3060.
- Fan, Changrong 樊长荣 y Lin, Hai 林海 (2002). 中国学生英语时体习得中的两大‘误区’ [Two misuses of English tense-aspect by Chinese-speaking learners]. *外语教学与研究 [Foreign Language Teaching and Research]*, 34 (6), 414-420.
- Fang, Yuqing 房玉清 (1998). *实用汉语语法 [A practical Chinese grammar]*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- García Fernández, Luis (1998). *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid: Arco Libros.
- García Fernández, Luis (1999). Los complementos adverbiales temporales: La subordinación temporal. En I. Bosque y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2. Madrid: Espasa Calpe, 3129-3208.
- García Fernández, Luis (2000). *Gramática de los complementos temporales*. Madrid: Visor.
- García Fernández, Luis (2013). *El tiempo en la gramática*. Madrid: Arco Libros.
- García Fernández, Luis y Camus Bergareche, Bruno (2004). *El pretérito imperfecto*. Madrid: Gredos.
- Giacalone-Ramat, Anna y Rastelli, Stefano (2008). Learning actionality: An investigation on data of L2 Italian. En B. Ahrenholz, M. Rost-Roth y R. Skiba (eds.): *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache-Forschung und Zweitspracherwerbsforschung. Eine Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag*, Frankfurt: Peter Lang: 239-250.
- Giacalone-Ramat, Anna y Rastelli, Stefano (2013). Data analysis: The qualitative analysis of actionality in learner language. En Salaberry, M.R. y Comajoan-Colomé, L. (eds): *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton: 391-422.
- González, Paz y Quintana Hernández, Lucía (2018). Inherent Aspect and L1 Transfer in the L2 acquisition of Spanish Grammatical aspect. *Modern Language Journal*, 102(3), 611-625.
- Hinkel, Eli (1997). The past tense and temporal verb meanings in a contextual frame. *TESOL Quarterly* 31: 289-313.
- Jin, Limin y Hendriks, Henriëtte (2003). The development of aspect marking in L1 and L2 Chinese. *Working Papers in English and Applied Linguistics*, 9, 69-99.
- Klein, Wolfgang, Li, Ping y Hendriks, Henriëtte (2000). Aspect and assertion in Mandarin Chinese. *Natural Language y Linguistic Theory*, 18(4): 723-770.
- Li, Charles y Thompson, Sandra (1981). *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley: University of California Press.
- Li, Ping y Shirai, Yasuhiro (2000). *The acquisition of lexical and grammatical aspect*. New York: Mouton de Gruyter.

- Lin, Jo-wang (2000). On the Temporal Meaning of the Verbal –le in Chinese. *Language and Linguistics* 1(2): 109-133.
- Lin, Jo-wang (2003). Temporal reference in Mandarin Chinese. *Journal of East Asian Linguistics*, 12, 259-311.
- Lin, Jo-wang (2006). Time in a language without tense: The case of Chinese. *Journal of Semantics*, 23, 1-53.
- López, Ángel (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español como L2*. Madrid: Arco Libros.
- López Serrano, Fernando (2018). *El aprendizaje del aspecto verbal en los tiempos del pasado español. El pretérito perfecto simple y el imperfecto en estudiantes de ELE en Suecia*. Tesis doctoral, Universidad de Gotemburgo.
- Lü Shuxiang 吕叔湘 (1999). 现代汉语八百词 [*Ocho cientos palabras del chino moderno*]. Beijing: The Comercial Press.
- Ma Qingzhu 马庆株 (1981). 时量宾语和动词的类 [Complementos adverbiales temporales de duración y la clasificación de verbo]. 中国语文 [*Studies of the Chinese Language*], 2, 1-7.
- Martínez Atienza, María (2008). Dos formas de oposición en el ámbito románico entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple. En A. Carrasco Gutiérrez (ed.) *Tiempos compuestos y formas verbales complejas*. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert, 155-203.
- McEnery, Tony y Xiao, Richard (1999). Domains, Text Types, aspect marking and English-Chinese Translation. *Languages in Contrast* 2, (2): 211-229.
- McManus, Kevin (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(2): 155-181.
- Nishi, Yumiko y Shirai, Yasuhiro (2019). Verb learning and the acquisition of aspect L1: L1 transfer of verb semantics. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1-46.
- Pérez Saldanya, Manuel (2004). Los tiempos verbales: dificultades teóricas y terminológicas. En L. García Fernández y Camus Bergareche, B. (eds.) *El pretérito imperfecto*. Madrid: Gredos, 194-227.
- Po-Ching, Yip y Rimmington, Don (2015). *Gramática de la lengua china* (Trad. Roncero, L. y Fisac, T.). Madrid: Cátedra.
- Quintana Hernández, Lucía (2019) The effects of telicity, dynamicity and punctuality in L2 acquisition of Spanish Preterit and Imperfect. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 100-116. doi: <https://doi.org/10.1075/dujal.19002.qui>
- Rastelli, Stefano (2008). A compositional account of L2 verb actionality and the aspect hypothesis. *Lingue e Linguaggio*, 7(2), 1-29.
- Rastelli, Stefano (2009). Lexical aspect too is learned: Data from Italian learner corpora. En A. Saxena, Å. Viberg (eds.): *Multilingualism, Proceedings of the 23rd Scandinavian Conference of Linguistics, (SCL23)*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 8: 272-283.
- Salaberry, Rafael (1999). The Development of Past Tense Verbal Morphology in Classroom L2 Spanish. *Applied Linguistics*, 20(2): 151-178.
- Salaberry, Rafael (2001). *The development of past tense morphology in L2 Spanish*. Philadelphia: John Benjamins.
- Slabakova, Roumyana (2001). *Telicity in the second language. Language Acquisition and Language Disorders*. Amsterdam: John Benjamins.
- Slabakova, Roumyana (2015). Acquiring Temporal Meanings without Tense Morphology: The case of L2 Mandarin Chinese. *The Modern Language Journal*, 99, 283-307.
- Smith, Carlota (1997). *The parameter of aspect*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Smith, Carlota (2003). *Modes of Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, Carlota y Erbaugh, Mary (2005). Temporal interpretation in Mandarin Chinese. *Linguistics*, 43, 713-756.
- Squartini, Mario y Bertinetto, Pier Marco (2000). The simple and compound past in Romance languages. En O. Dhal (ed.) *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Berlín: De Gruyter Mouton, 403-440.
- Sun, Yuliang (2019). *Estudio sobre la adquisición de los tiempos aspectuales simples del pasado en español por aprendices chinos a partir de diferentes perspectivas lingüísticas*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Sun, Yuliang, Díaz, Lourdes y Taulé, Mariona (2019). 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: 1-21.
- Vendler, Zeno (1967). *Linguistics in philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wang Li 王力 (1944). 中国语法理论 [*Theory of Chinese Grammar*]. Beijing: The Commercial Press.
- Xiao, Richard y McEnery, Tony (2004). *Aspect in Mandarin Chinese: A corpus-based study*. Philadelphia/ Amsterdam: John Benjamins.

El desarrollo del conocimiento ortográfico en la edad escolar desde una perspectiva psicolingüística de la escritura

Alejandra Figueroa-Leighton

Universidad de Valparaíso (Chile) ✉ 

Nina Crespo Allende

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) ✉ 

Pedro Alfaro-Faccio

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) ✉ 

Jeannette Sepúlveda Toro

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/clac.82296>

Recibido: 1 de junio de 2022 • Aceptado: 20 de diciembre del 2023

Resumen: Los estudios ontogenéticos de la escritura suelen omitir el modo en que la ortografía se va adquiriendo a través de la escolarización. Esto genera que las particularidades de este tipo de saber no se conozcan con claridad, tanto respecto de sus diversos componentes como de los momentos en que estos se aprenden. Por el contrario, las descripciones tienden a enfocarse exclusivamente en el número de errores que se cometen respecto de las reglas ortográficas descritas en manuales normativos, sin considerar que el conocimiento ortográfico forma parte del desarrollo de la literacidad. En este marco, los objetivos del presente trabajo consisten en [a] caracterizar los tipos de errores ortográficos, mediante una categorización deductiva que atienda a su naturaleza (psico)lingüística; y, a partir de allí, [b] caracterizar la adquisición de estos patrones ortográficos, mediante el análisis de textos escritos producidos por escolares hispanohablantes, en tres momentos de escolarización: 3ro de primaria (8 años), 6to de primaria (11 años) y 1ro de secundaria (14 años). Los participantes debieron producir tres textos en modalidades diferentes: narrativa, descriptiva y explicativa; y sobre ellos se aplicaron las categorías de errores propuestas: [1] traspaso directo de la oralidad, [2] traspaso indirecto de la oralidad, [3] cambio de unidad mínima gráfica, [4] marcas acentuales y [5] reglas idiosincráticas de la escritura. Respecto de los tipos de textos, los resultados no mostraron diferencias en ninguno de los tres grupos de participantes, mientras que respecto de los tipos de errores, se observó un mismo patrón de desarrollo en [1], [2], [3] y [5], a excepción de [4] que parece tener un desarrollo más tardío. A partir de ahí, se puede sugerir que hay elementos de adquisición más rápida que otros, coincidiendo en parte con los supuestos de investigación que guiaron este trabajo.

Palabras claves: psicolingüística, ortografía; categorías de error; tipologías textuales.

ENG The development of orthographic knowledge at school age from a psycholinguistic perspective of writing

Abstract: Ontogenetic studies of writing tend to omit the way in which spelling is acquired through schooling. This implies that the particularities of this type of knowledge are not clearly known, both with respect to its various components and the moments in which they are learned. On the contrary, descriptions tend to focus exclusively on the number of errors made with respect to the orthographic rules described in normative manuals, without considering that spelling knowledge is part of the development of literacy. In this framework, the aims of the present study are [a] to characterize the types of spelling errors, through a deductive categorization that takes into account their (psycho)linguistic nature; and, from there, [b] to characterize the acquisition of these spelling patterns, by analysing written texts produced by Spanish-speaking schoolchildren, at three points in their schooling: 3rd grade (8 years), 6th grade (11 years) and 1st year of secondary school (14 years). The participants had to produce three texts in different modalities: narrative, descriptive and explanatory; and the proposed categories of errors were applied to them: [1] direct transfer of orality, [2] indirect transfer of orality, [3] change of minimal graphic unit, [4] accent marks and [5] idiosyncratic rules of writing. With respect to text types, the results showed no differences in any of the three groups of participants, while with respect to error types, the same pattern of development was observed in

[1], [2], [3] and [5], except for [4] which seems to have a later development. From there, it can be suggested that there are elements of faster acquisition than others, partially agreeing with the research assumptions that guided this work.

Key words: psycholinguistics; spelling; error categories; textual typologies.

Sumario: 1. Introducción. 2. Estudios sobre la ortografía. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Discusiones. 6. Conclusiones. Agradecimientos. Contribución de autoría CREDiT. Referencias bibliográficas. Anexos.

Cómo citar: Figueroa-Leighton, A.; Crespo Allende, N.; Alfaro-Faccio, P.; Sepúlveda Toro (2025). El desarrollo del conocimiento ortográfico en la edad escolar desde una perspectiva psicolingüística de la escritura. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 102 (2025), 185-197. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.82296>

1. Introducción

La ortografía en contextos académicos o uso estándar de la lengua cumple un rol fundamental en la legibilidad del escrito y, en consecuencia, en la comprensión del mensaje. Así lo reafirman Berninger y Winn (2006) y Hayes y Berninger (2014), quienes conciben al escritor como sujeto activo en la toma de decisiones ortográficas, basado en un conocimiento de un sistema que es compartido con el potencial lector de su texto. En este marco, el error ortográfico no solo es una incongruencia de criterios, que guían a los dos sujetos involucrados, sino que también actúa como un elemento que interrumpe el flujo automático de la lectura de un mensaje. Pero estas dificultades de comunicación dependen de cada lengua particular.

El español, por ejemplo, puede considerarse una lengua de ortografía transparente, es decir, en la cual hay una relación estable entre la representación fonológica y ortográfica de las palabras (Caravolas, 2004; Diuk & Ferroni, 2013; Seymour et al., 2003). A pesar de esto, el sistema ofrece ciertas dificultades: existen diversas instancias en las cuales dichas correspondencias son menos claras o arbitrarias. Por ejemplo, la oposición ortográfica entre *bote* ('anduve en el río en un *bote*') y *vote* ('las urnas son para que usted *vote*'), no solo tiene la dificultad de un fonema frente a dos grafemas, sino que además genera diferencias en el significado de las palabras y en la categoría gramatical (sustantivo y verbo, respectivamente). De modo similar, existe una norma de correspondencias entre los acentos prosódicos de las palabras y su indicador gráfico, que guían muchos procesos de interpretación y establecen diferencias también en significado y categoría gramatical. Por ejemplo, una tilde marca la distinción entre: *círculo* ('dibujé un *círculo*') y *circulo* ('*circulo* por esa calle todos los días').

Estas incidencias han convertido a la ortografía en un elemento de cierta dificultad cuando se aprende a manejar el español escrito en las etapas iniciales de escolarización, tanto desde la perspectiva de quien aprende a escribir como de quien aprende a leer. En este sentido, se vuelve crucial para los estudios de la literacidad (Atorressi et al., 2010; Jiménez et al., 2008; Sotomayor et al., 2017; Calero & Calero-Pérez, 2021, entre otros).

En efecto, cuando un niño ingresa al sistema escolar, el proceso de alfabetización lo llevará inicialmente a adquirir el grafismo, luego, a partir de este, podrá comenzar a dominar el *medium* escrito formal y estandarizado. Esto, a su vez, lo hará formar parte de la comunidad letrada y le dará acceso al conocimiento.

Es este rol basal de la ortografía, el que ha llevado a la realización de múltiples estudios acerca de su adquisición en niños y jóvenes. En el español latinoamericano, destaca el estudio realizado en México por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Backhoff et al., 2008) y en Chile, la propuesta de Sotomayor et al. (2013) y de Sotomayor et al. (2017). En todos ellos se propone una tipología de error y se realizan descripciones, considerando variables del texto (tipo de texto) o rasgos de los sujetos que escriben (clase social o edad). Estos hallazgos nos han permitido comprender de manera más acabada el fenómeno en el marco de un proceso completo de escritura en complementación con otros criterios textuales. No obstante, no se atiende a la ortografía como un saber independiente que posee su propio proceso de adquisición, como sí lo han hecho estudios españoles como el de Cuetos y Domínguez (2011) quienes proponen una visión de procesamiento.

En consideración de esta problemática, el presente trabajo se propone como un marco más integral para conceptualizar y caracterizar taxonómicamente la ortografía, centralizándose en la naturaleza misma de este saber de la escritura. De esta manera, se busca [a] caracterizar los tipos de errores ortográficos, mediante una categorización deductiva que atienda a su naturaleza (psico)lingüística; y, a partir de allí, [b] caracterizar la adquisición de estos patrones ortográficos, mediante el análisis de textos escritos producidos por escolares chilenos hispanohablantes, en tres momentos de escolarización: 3ro primaria (8 años), 6to primaria (11 años) y 1ero secundaria (14 años).

Para ello, se elaboró el PCO un instrumento en el cual se han clasificado los posibles tipos de error, mediante la consideración de criterios fonológicos, morfológicos y rasgos más arbitrarios propios de la escritura del español. El supuesto es que el dominio de los sujetos irá desde las categorías más cercanas a la oralidad, hacia el dominio de los elementos propios de la escritura. Para la corroboración de dicho supuesto, se aplicará el PCO a un corpus de 214 textos producidos por los sujetos de la muestra, alumnos varones de rango de edad entre 8 a 14 años.

2. Estudios sobre la ortografía

El desarrollo de la ortografía es concebido en la literatura como una progresión similar en todos los niños. Hasta ahora han primado dos visiones del fenómeno en la literatura de investigación: aquella que busca describir la frecuencia de errores ortográficos en determinadas poblaciones y otra que explica la adquisición de este conocimiento involucrando procesos cognitivos.

Respecto de los estudios de frecuencia de error cabe referir el de Backhoff et al., (2008) en México. Los investigadores crearon una escala analítica de evaluación ortográfica que tiene normas para la población de este país. Esto se logró a través del análisis de los textos escritos de 14 mil alumnos de tres grados escolares, de las 32 entidades federales del país y, a partir de allí, lograron identificar y describir las palabras escritas incorrectamente, estableciendo el tipo y frecuencia de errores ortográficos.

Por su parte, en Chile, Sotomayor et al. (2013) establecen categorías abiertas, que consideran cuatro tipos de problemas ortográficos recurrentes en los escritos de niños con desarrollo típico de 3°, 5° y 7° de primaria de entornos vulnerables: 1) carencia de tildes, 2) uso erróneo de grafías (s/c/z; b/v; h), 3) omisión y/o cambio de letras o sílabas y, 4) hiposegmentación o 'escritura en carro'. Si bien este estudio aborda subtipos de errores ortográficos, lo hace de manera somera al estar dividida la atención entre distintos componentes del producto escrito. No obstante, de sus resultados es posible destacar la comunicación del porcentaje de aciertos (un alto porcentaje de palabras correctamente escritas), asociación de desempeño con géneros discursivos (un mejor desempeño en el género carta de solicitud por sobre el cuento y la noticia) y la consignación del tipo de error (los más frecuentes fueron carencia de tildes, omisión de letras o sílabas, uso erróneo de grafías b/v, h, s/c/z e hiposegmentación y todos estos concentran el 84 % del total de los errores, mientras que los otros veinte tipos concentran el 16 %).

Más recientemente, en nuestro país, Sotomayor et al. (2017) buscaron describir la calidad del desempeño ortográfico en una submuestra estratificada proporcional de 269 textos escritos por 101 alumnos de cuarto grado (9 años). Entre sus resultados, se destaca un alto porcentaje de palabras escritas correctamente y la presencia de los errores más frecuentes corresponden a la ausencia de tildes, la omisión de letras o sílabas, al uso incorrecto de grafemas (s/c/z, h, v/b) y a la hiposegmentación.

En la visión de los procesos cognitivos y más específicamente en el idioma inglés, Bahr et al. (2009) proponen la teoría de la triple formación de la palabra. En base a ella se predice que el desarrollo de la ortografía depende de aprender a codificar en la memoria, analizar y coordinar dichas formas de la palabra y sus partes y consta de tres tipos de representación: fonológica, ortográfica y morfológica. La fonológica comprende la codificación y análisis de los fonemas y otras unidades de sonido en palabras habladas. La ortográfica, la codificación y análisis de los escritos en palabras y letras individuales, grupos de letras, y patrones más grandes de letras. La morfológica, la codificación y análisis de las palabras base, los prefijos, la flexión y los sufijos derivados tanto en palabras habladas como escritas (Bahr et al., 2012; Berninger et al., 2009; García et al., 2010).

Al respecto, los modelos clásicos de referencia de adquisición son los propuestos por Frith (1985) y por Ehri (1989). Frith (1985) distingue tres estadios sucesivos en la adquisición de la ortografía: el logográfico, el alfabético y el ortográfico. Durante la etapa logográfica, el infante aprende 'de memoria' ciertas palabras a partir de índices visuales como las formas gráficas o la longitud de las palabras (Fayol & Jaffré, 1999; Tolchinsky, 2016). Posteriormente, se produciría el aprendizaje de la correspondencia entre sonidos y letras mediado por hitos como la escritura del nombre de pila y junto con ello el inicio del estadio alfabético.

Por otra parte, en complementación al modelo de Frith (1985), Ehri (1989) propone la división del estadio alfabético en dos subestadios: a) alfabético parcial, en el que se utiliza rudimentariamente las reglas de correspondencia fonema-grafema, y b) alfabético completo, en el que la conciencia alfabética es lo suficientemente sólida para permitir el acceso al estadio ortográfico. Una vez que la conversión fonogratemática es dominada, el niño entra, progresivamente, en el estadio ortográfico. En este se utilizan unidades más grandes que el grafema, como los morfemas derivacionales que marcan la función de una palabra o parte de esta.

En el español, la existencia de fonemas que tienen más de una representación gráfica hace que la escritura ortográficamente correcta de algunas palabras sea una tarea difícil de conseguir para muchos estudiantes. Nuestro alfabeto tiene 29 grafemas que se pueden representar por medio de 27 caracteres o letras diferentes. La mayor parte de las relaciones grafema-fonema son simples (como en el caso de las vocales <a>, <e>, <i> y <o>) existiendo un número acotado de correspondencias condicionales, por ejemplo: si el grafema <G> precede a <a>, <o> y <u> entonces se pronuncia /g/, si precede a <e> e <i> se pronuncia /j/. De manera inversa, la relación fonema-grafema es más compleja e irregular, ya que no está descrita mediante una regla de correspondencia. En este sentido es posible distinguir tres tipos de correspondencias: (a) simples: a un fonema corresponde sólo un grafema (por ej., los sonidos /m/ y /p/); (b) condicionales: la relación entre un sonido y la grafía que lo representa está regido por una regla contextual. En este tipo de correspondencias, el contexto ortográfico indica qué grafema corresponde con el fin de representar un sonido dado (por ej., el fonema /j/ se representa con el grafema <J> si precede a /a/, /o/ y /u/ y con <G> si precede a /e/ e /i/). Finalmente, (c) las correspondencias irregulares: la representación por uno u otro grafema responde a razones históricas y etimológicas (e.g., en VIENTO, el fonema /b/ se representa con <v> porque la palabra deriva del vocablo latino VENTUS) (Ferroni, 2013). Así pues, se ha sugerido que el castellano es una lengua más transparente en la dirección grafema-fonema que en la dirección fonema-grafema (Caravolas, 2004), con más consistencia que otras lenguas como el inglés o el francés.

Cabe señalar que, desde los primeros aprendizajes, los niños —en general— son sensibles a diferentes tipos de información lingüística, como ciertas regularidades grafo-tácticas o morfológicas, en particular a través del aprendizaje implícito de la lengua (Pacton & Deacon, 2008; Pacton et al., 2005). El asimilamiento de la ortografía, según el modelo dual o de doble ruta el cual plantea que —para escribir una palabra— se puede atender a los fonemas que la forman —para escribir aquellas no familiares, regulares o pseudopalabras— o bien, recuperarla de la memoria —para la escritura de los vocablos familiares y de ortografía arbitraria— (Bahr et al., 2012; Cuetos, 2009; Cuetos & Domínguez, 2011).

Los hallazgos obtenidos en estudios con niños españoles en edades tempranas evidencian que el código alfabético se adquiere con mayor rapidez que en lenguas opacas (Carrillo et al., 2012; Defior & Serrano, 2005); por tanto, cabe esperar también un desarrollo rápido del léxico ortográfico. Al respecto, Jiménez et al. (2008), quienes evaluaron a 1,045 estudiantes españoles entre 7 y 12 años de edad sostienen que, en segundo grado de primaria, los estudiantes solo adquieren el dominio de la escritura de palabras de ortografía arbitraria no reglada (la elección del grafema para el fonema inconsistente puede estar dependiendo del conocimiento pero no de la aplicación de una regla ortográfica —m antes de p y b—), mientras que la ortografía arbitraria reglada (aplicación de una regla ortográfica) presentaría ciertas dificultades. Similares resultados obtiene Gaintza (2005) al constatar que los alumnos de primaria tienen mayor dificultad para aprender la escritura correcta de palabras atendiendo a reglas específicas y que incluso esos problemas pueden persistir hasta la enseñanza secundaria. En suma, los resultados de estos estudios indican que los niños tienen un dominio de las representaciones ortográficas de las palabras que no están sujetas a reglas desde el comienzo de 5° grado de primaria, contrastando con estudios realizados en lengua inglesa (por ejemplo, March et al., 1980; Young, 2007).

Frente a estos dos tipos de investigaciones (frecuencia del error y visión cognitiva), el estudio aquí expuesto se propone estudiar el conocimiento ortográfico a partir de los errores ortográficos, pero considerarlos como parte del proceso de adquisición de la escritura y de la literacidad en general. En este sentido, la particularidad del conocimiento ortográfico radica en cómo utiliza cognitivamente un sujeto el sistema grafémico de la lengua al mismo tiempo en que se establecen las correspondencias entre sonidos y letras como primera forma de aprendizaje ortográfico (Ritchey, 2007), considerando, además, que los niños aprenden con mayor facilidad aquello a lo que se ven expuestos con mayor frecuencia (Treiman & Kessler, 2003) durante la escolaridad.

En este marco, hemos elaborado una herramienta y la hemos aplicado a escolares chilenos. El Protocolo de Caracterización Ortográfica (PCO) será presentado con mayor detalle en la siguiente sección.

3. Metodología

Esta es una investigación cuantitativa, con diseño no experimental seccional transversal ex-post-facto de alcance descriptivo-comparativo (Oehlert, 2010) en el que se busca caracterizar la adquisición ortográfica en edad escolar en lengua española.

3.1. Participantes

La investigación fue llevada a cabo con tres grupos de escolares, varones, chilenos hispanohablantes de 3ro primaria (8 años), 6to primaria (11 años) y 1ero secundaria (14 años). En total, participaron 214 estudiantes, seleccionados por un muestreo por conveniencia y que cumplieran con los criterios de desarrollo típico: la edad requerida en cada grupo, su escolarización siguiendo los estándares normales, según el criterio del profesor/a a cargo del nivel, carencia de presentación de problemas de lenguaje u otro (asunto descartado por el equipo psicoeducativo del colegio) y sin antecedentes de repitencia. Los participantes realizaron una tarea de producción textual escrita.

Todos asistían a un colegio subvencionado de la ciudad de Viña del Mar y se obtuvo autorización de su participación tanto del establecimiento como de las familias. Además, cada estudiante firmó un asentimiento. El cumplimiento de las normas éticas fue evaluado por el comité de ética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, código: BIOEPUCV-H 213-2018.

Tabla 1. Cantidad de niños y niñas que escribieron cada tipo de texto

Tipo texto	3ro primaria/8 años	6to primaria/11 años	1ro secundaria/14 años
Narrativo	22	24	30
Descriptivo	25	20	27
Argumentativo	22	23	21
Total por tipo de texto	69	68	78
Total	214		

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Materiales

Se elaboraron tres tareas de escritura como reactivos, adaptadas del trabajo previo de Backhoff et al. (2008). Los propósitos comunicativos de cada actividad fueron congruentes con las Bases Curriculares del

Ministerio de Educación de Chile. Adicionalmente, en cada caso, se puso especial énfasis en solicitar producciones reales, completas y con significado social.

Las tareas se constituyeron por tres reactivos y se dirigieron hacia cada nivel escolar que formó parte de este estudio. Sexto de primaria y primero de secundaria tuvieron las mismas consignas, dado que los contenidos para ambos son similares en las bases curriculares. En cada actividad de escritura se solicitó un tipo de texto diferente (descriptivo, narrativo y argumentativo) y se utilizaron consignas que variaron el propósito, la forma, la audiencia y el tema. En la tabla 2 se exponen los reactivos utilizados para cada curso.

Tabla 2. Descripción de los reactivos utilizados para evaluar el error ortográfico

3ro primaria		
Tipo de texto	Propósito	Consigna
Descriptivo	Escribir un texto descriptivo aunado a una argumentación incipiente.	Redacta un texto donde describas a la profesora o profesor que más quieras y expliques la razón por la que es tan valiosa o valioso para ti. Usa en tu texto un mínimo de seis oraciones con ideas completas.
Argumentativo	Escribir un recado en el cual se informe y argumente.	La mamá de Carmen le pidió que fuera con la vecina a decirle que a las 4:00 de la tarde habría una reunión con todos los vecinos en la entrada del mercado. La vecina no estaba, por lo que Carmen decidió dejarle un recado escrito. Escribe el recado que podría hacer Carmen. Recuerda que debes escribir un mensaje que logre convencer a la vecina para que asista a la reunión.
Narrativo	Escribir un cuento a partir de cuatro dibujos que sirven de guía y de motivación.	Observa con atención las ilustraciones e imagina un final creativo para la historia. Escribe el cuento completo.
6to primaria y 1ro secundaria		
Tipo de texto	Propósito	Consigna
Descriptivo	Escribir un texto descriptivo aunado a una argumentación incipiente.	Escribe un texto donde describas al familiar que más quieres e indica las razones por las cuales es tan valioso para ti. Utiliza por lo menos seis oraciones con sentido completo
Narrativo	Narrar una experiencia a través de una carta informal a un amigo o amiga.	Escribe una carta a un amigo en la cual le narres el día más feliz de tu vida: qué sucedió y cómo te sentiste.
Argumentativo	Escribir un texto argumentativo para convencer a una autoridad que les concediera lo solicitado mediante una carta formal.	Imagina que uno de tus compañeros salvó una vida y deseas que se premie su heroísmo. Escribe una carta al director de la escuela proponiendo que se le haga un reconocimiento. Debes escribir por lo menos una razón importante para que el director tome en cuenta tu propuesta.

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1. Protocolo de Caracterización Ortográfica (PCO)

Dado que en Chile no existen instrumentos estandarizados para evaluar el conocimiento ortográfico, se creó el Protocolo de Caracterización Ortográfica (PCO) (Figuerola-Leighton, 2020). Para su elaboración, se tomaron como referencias teóricas los trabajos realizados en hablantes de español como la escala analítica normada de Backhoff et al. (2008) y las categorías abiertas de Sotomayor et al. (2013) y Sotomayor et al. (2017). Asimismo, se consideró la propuesta que emerge desde la lengua inglesa y que considera que el conocimiento ortográfico depende de tres representaciones lingüísticas: la fonológica, la morfológica y la ortográfica (Bahr et al., 2009; Bahr et al., 2012; Berninger et al., 2009; García et al., 2010). Esta teoría propuesta por Bahr et al. (2009) nos permite abordar el estudio de la adquisición del conocimiento ortográfico de manera integral, considerando la implicación de tres sistemas de la lengua. No obstante, no es directamente aplicable al español, ya que la complejidad ortográfica de ambas lenguas es muy diferente, basada en las distinciones de complejidad silábica y transparencia ortográfica (Seymour et al., 2003).

Con base en la literatura, también se consideró un listado de errores posibles en el español. Así, se conformaron cinco categorías que transitan en el continuo entre oralidad y escritura. Estas son el resultado de la atención a la formación triple de la palabra y su configuración en el español. La primera categoría, 'Traspaso Directo de la Oralidad' (TDO), refiere al traspaso de la percepción fónica a la escritura por falta de desarrollo de la conciencia fonológica. La segunda, corresponde al 'Traspaso Indirecto de la Oralidad' (TIO), la que se encuentra mediada por cierto conocimiento de las reglas de escritura y sigue dependiendo del desarrollo de la conciencia fonológica. La tercera categoría se denomina 'Cambio de Unidad mínima gráfica' (CU), en ella es posible evidenciar la diferencia entre oralidad y escritura a nivel de unidad mínima gráfica; este tipo de error es utilizado como una alternativa gráfica distinta que no afecta el significado de la unidad léxica. Por su parte, la cuarta categoría corresponde a Marcas Acentuales (MA) que son errores en las marcas de escritura que intentan representar marcas entonativas. La quinta categoría y final, denominada 'Reglas Idiosincráticas' (RI), refiere a errores en reglas que solo existen en la escritura y que no dan cuenta directamente de rasgos de la oralidad. La configuración del PCO con sus categorías, descripciones y codificaciones respectivas se consigna en el anexo 1.

3.3. Procedimiento de análisis ortográfico

Para elicit la producción escrita, se trabajó en las mismas salas de los estudiantes. Cada curso fue dividido aleatoriamente en tres grupos, cada uno equivalente a una tipología textual. Se les entregaron tres instrucciones diferentes de trabajo en las cuales se planteaba una situación retórica verbalmente. A su vez, cada consigna era apoyada por un estímulo visual (instrucción escrita). Como resultado, se obtuvieron 214 textos escritos.

Posteriormente, los textos producidos fueron analizados considerando dos unidades: la cantidad de palabras y los errores ortográficos por texto. Para medir el uso del dominio ortográfico y tener un control en relación con el número de palabras escritas, se utilizó el Coeficiente de Error Ortográfico (CEO) (Bolet, 1999, Cit. en Backhoff et al., 2008), que se obtuvo al multiplicar los fallos de cada alumno por cien y luego dividir este producto por el total de palabras escritas en el texto. Por otro lado, para la clasificación de errores ortográficos se utilizó el Protocolo de Caracterización Ortográfica (PCO) que fue presentado anteriormente (Figuerola-Leighton, 2020) (ver Anexo 1).

4. Resultados

4.1. Datos generales

Inicialmente, se determinó el número de errores totales por cada grupo de edad/curso, así como el Coeficiente de error ortográfico (CEO). La tabla 3 muestra dichos datos.

Tabla 3. Estadísticos de tendencia central y dispersión según curso para el CEO

	3ero primaria (8 años)	6to primaria (11 años)	1ero secundaria (14 años)
Textos escritos	69	67	78
Extensión media	37.51	80.93	101.56
Nro de errores (suma)	618	645	612
CEO (media)	25.55	12.25	7.73
Desviación estándar	15.203	6.982	5.215
Coef de variación	59.50	56.97	67.41

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 3, con el fin de corroborar que estos resultados generales concordaban con los descritos por la literatura especializada en el área, se analizaron los textos a partir de su extensión y de la suma de errores totales. Así, respecto de la extensión de los textos, se corroboró un aumento de la media del número de palabras por texto entre los grupos (3ro=37.51, $\sigma=17.24$; 6to=80.93, $\sigma=34.9$; 1ro=101.56, $\sigma=35.16$), cuya diferencia es atribuible significativamente a la variación de edad/curso de los sujetos ($K=108.97$; $df=2$; $p<0.01$; $\eta^2=0.44$). Por ello, si bien el número de errores totales casi no se diferencian al comparar los distintos grupos curso, a partir de la aplicación del CEO se observó una disminución en los errores en la medida en que aumenta la edad/curso de los participantes (3ro=25.55; 6to=12.26; 1ro=7.73), también atribuible significativamente a la variación de edad/curso de los sujetos ($K=82.1$; $df=2$; $p<0.01$; $\eta^2=0.37$). En este último caso, además, se observó una alta dispersión en el comportamiento de cada uno de los grupos (3ro: $\sigma=15.2$, $Cv=59.5\%$; 6to: $\sigma=6.98$, $Cv=57\%$, 1ro: $\sigma=5.2$, $Cv=67.4\%$).

Complementariamente, luego de corroboradas estas variaciones generales, se procedió a analizar la variación de la ortografía según el tipo de texto —descriptivos, narrativo o argumentativo— que debieron construir los participantes. La tabla 4 y el gráfico 1 muestra dichos resultados.

Tabla 4. Estadísticos de tendencia central y dispersión según tipo de texto en los distintos grupos de edad/curso

Tipos de texto	Narrativo			Descriptivo			Argumentativo		
	3°	6°	1°	3°	6°	1°	3°	6°	1°
Textos escritos	22	24	30	25	20	27	22	23	21
CEO (media)	23.9	14.17	8.28	23.41	11.09	7.15	29.63	11.27	7.71
Nro de errores (suma)	231	286	285	223	168	179	164	191	148
Desviación estándar	11.45	7.09	5.87	13.09	6.33	5.6	19.89	7.27	3.62
Coef de variación	47.90	48.23	70.89	55.91	57.07	78.32	67.12	64.50	46.95

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que al comparar las medias del CEO en los distintos tipos de textos, ha sido posible observar algunas tendencias (por ejemplo, los niños de 3ro cometen más errores en el texto argumentativo que en el narrativo), es necesario señalar que al analizar inferencialmente los datos, se determinó que no es posible establecer diferencias significativas en los resultados de ortografía atribuibles la variación en los tipos de textos, tanto si se comparan los tipos de textos sin atender a la variación entre los grupos de ($K=1.13$; $p=0.57$), como si se observa la variación de los valores del CEO en cada uno de los grupos de edad/curso (3ro: $K=0.91$, $p=0.63$; 6to: $F=1.43$, $p=0.25$; 1ro: $K=1.66$, $p=0.44$).

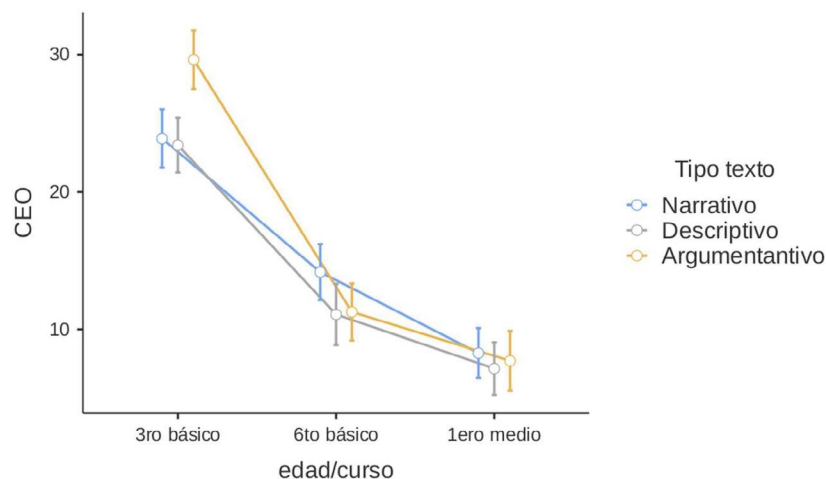


Gráfico 1. Variación de tipos de textos a través de los grupos de edad/curso. Fuente: Elaboración propia.

4.2. Datos por tipo de error

La tabla 5 muestra los datos descriptivos de la variación de los tipos de error que componen el PCO a través de los grupos de edad/curso.

Tabla 5. Descriptivos de la variación de los tipos de error que componen el PCO a través de los grupos de edad/curso

		3°	6°	1°
TDO (Traspaso Directo de la Oralidad)	Media CEO	5.94	1.37	0.48
	Desviación estándar	8.31	1.66	0.86
	Varianza	69.06	2.75	0.74
TIO (Traspaso Indirecto de la Oralidad)	Media	1.22	0.06	0.10
	Desviación estándar	2.99	0.24	0.39
	Varianza	8.93	0.06	0.15
CU (Cambio Unidad mínima gráfica)	Media	6.62	1.83	0.96
	Desviación estándar	6.70	2.98	1.56
	Varianza	44.86	8.87	2.43
MA (Marcas Acentuales)	Media	8.32	7.71	5.55
	Desviación estándar	5.08	4.10	4.06
	Varianza	25.85	16.83	16.47
RI (Reglas Idiosincráticas)	Media	3.72	1.30	0.60
	Desviación estándar	6.07	2.33	1.25
	Varianza	36.86	5.41	1.55

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos permite observar que, en cada una de las categorías, hay una disminución de los errores. Sin embargo, la disminución no es similar entre las diversas categorías; así los errores de acentuación parecieran mermar de manera menos evidente que los otros tipos de error.

Posteriormente, se realizó un análisis por tipo de error ortográfico con el fin de determinar si las diferencias entre los grupos son atribuibles a las diferentes edades y cursos. Inicialmente, se concluyó que las categorías Traspaso Directo de la Oralidad, Traspaso Indirecto de la Oralidad, Cambio de Unidad mínima y Reglas Idiosincráticas no cumplían los supuestos para realizar un análisis de varianza paramétrico, por lo que se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis. La tabla 6 muestra dichos resultados.

Tabla 6. Análisis por tipo de error ortográfico

	χ^2	df	p	ϵ^2
TDO	43.80	2	< .001	0.2056
TIO	17.75	2	< .001	0.0833
CU	41.87	2	< .001	0.1966
RI	18.23	2	< .001	0.0855

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados demuestran que en todas las categorías es posible atribuir su variación observada a la variación de edad/curso de los grupos participantes. Ahora bien, el tamaño de efecto (ϵ^2) para cada caso varía: es relativamente grande en TDO y CU, y moderado en TIO y RI (Rea & Parker, 1992).

Por su parte, se realizó un análisis de varianza al tipo de error MA. La tabla 7 muestra dichos resultados. En este caso, también fue posible atribuir la variación a la edad/curso de los grupos, con un tamaño de efecto (η^2) mediano.

Tabla 7. Análisis de varianza del error Marcas Acentuales (MA)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
Edad/curso	315.02	2	157.51	8.034	< .001	0.0708
Residuales	4136.74	211	11.61			

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, dado que en todas las categorías del CEO se observó una variación atribuible al grupo de edad/curso, se procedió a realizar pruebas post hoc para analizar la variación de las medias. Para el caso de Traspaso Directo de la Oralidad, Traspaso Indirecto de la Oralidad, Cambio en Unidad mínima gráfica y Reglas Idiosincráticas se utilizó la prueba de Dwass-Steel-Crichton-Flinger, y para Marcas Acentuales, la prueba Turkey, como muestran las tablas 8 y 9, respectivamente.

Tabla 8. Prueba de Dwass-Steel-Crichton-Flinger

TDO	W	p
3ro primaria – 6to primaria	-5.52	0.0003*
3ro primaria – 1ro secundaria	-8.84	< .0001*
6to primaria – 1ro secundaria	-4.79	0.0020*
TIO	W	p
3ro primaria – 6to primaria	-4.81	0.0019*
3ro primaria – 1ro secundaria	-4.61	0.0031*
6to primaria – 1ro secundaria	0.61	0.9
CU	W	p
3ro primaria – 6to primaria	-6.66	< .0001*
3ro primaria – 1ro secundaria	-8.52	< .0001*
6to primaria – 1ro secundaria	-2.59	0.15
RI	W	P
3ro primaria – 6to primaria	-3.40	0.0429*
3ro primaria – 1ro secundaria	-5.82	0.0001*
6to primaria – 1ro secundaria	-3.005	0.08

Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse en la tabla 8, las diferencias significativas entre grupos se mantienen solo en TDO, pero no en las otras unidades en las cuales la diferencias entre 6to y 1ro secundaria no son significativas. En la tabla 9 observamos el análisis aplicado al tipo de error MA.

Tabla 9. Prueba de Turkey

MA	mean diff	SE	df	T	p_{turkey}
3ro primaria – 6to primaria	0.60	0.75	211	0.79	0.7
3ro primaria – 1ro secundaria	2.76	0.73	211	3.78	0.0006*
6to primaria – 1ro secundaria	2.16	0.73	211	2.93	0.01*

Fuente: Elaboración propia.

En este caso se puede observar que los dos grupos menores (3ro y 6to) no se diferencian entre sí, pero sí lo hacen respecto del grupo de 1ro secundaria, pareciendo marcar un hito en el desarrollo de la marca acentual.

5. Discusión

Este trabajo se constituyó en base a dos objetivos: [a] caracterizar los tipos de errores ortográficos, mediante una categorización deductiva que atienda a su naturaleza (psico)lingüística; y, a partir de allí, [b] caracterizar

la adquisición de estos patrones ortográficos, mediante el análisis de textos escritos producidos por escolares chilenos hispanohablantes, en tres momentos de escolarización: 3ro primaria (8 años), 6to primaria (11 años) y 1ero secundaria (14 años). Al observar los resultados se hace evidente que a medida que el niño avanza en el sistema educativo, su nivel de error baja mostrando un mayor dominio del sistema de reglas ortográficas. Asimismo, es necesario comprobar aquí un supuesto que ha guiado nuestra investigación: que —desde el punto de vista del conocimiento ortográfico— no todos los errores son iguales y que es necesario llevar a cabo una taxonomía que dé cuenta de ello. Este supuesto fue presentado en un modelo de tipos de errores ortográficos que iban primero desde los más cercanos a la oralidad, siguiendo por los motivados por el conocimiento fonológico y morfológico, para finalmente lograr el dominio de aquellos que son más arbitrarios y propios del sistema lingüístico escrito.

Al aplicar este modelo al análisis de tipo de error fue posible corroborar, en parte, dicho supuesto, ya que los errores que se producían por la dependencia de la oralidad eran los que se superaban más rápidamente y esto se corroboró a partir de las diferencias significativas observadas en los resultados. Esto podría obedecer al carácter más transparente de la escritura del español (Caravolas, 2004; Seymour et al., 2003), que conlleva una relación muy estrecha entre lo oral y lo escrito, de tal forma que al sujeto le cuesta considerar las posibles diferencias entre estas modalidades, dando cuenta de un mayor uso de representaciones fonológicas, por encima de las morfológicas y las ortográficas (Bahr et al., 2009; Bahr et al., 2012) para tomar sus decisiones ortográficas.

Lo anterior también puede ser entendido al alero de los modelos de adquisición, especialmente el desarrollado por Frith (1985). En esta línea, los participantes de 3ro se encontrarían en la etapa alfabética y predominaría el mecanismo de análisis que permite establecer correspondencias entre los grafemas y los sonidos que éstos representan. Es importante aclarar que los mecanismos utilizados en esta etapa servirían para recodificar palabras desconocidas o pseudopalabras en coincidencia con la vía de conversión grafema-fonema establecida en teoría de la doble ruta (Cuetos, 2009; Cuetos & Domínguez, 2011). Por su parte, los estudiantes de 6to de primaria y de 1ro secundaria se encontrarían en la fase ortográfica; es decir, en la que es posible reconocer palabras de manera automática sin mediación fonológica, siendo la más avanzada.

Sin embargo, otro aspecto de nuestra conjetura no se pudo ratificar. Podríamos señalar que aquellos errores que eran más arbitrarios de la ortografía iban a ser de adquisición más tardía, demostrando una brecha más grande entre los adolescentes respecto de los niños. Esto se dio, pero de una manera distinta, ya que se marcó una curva evolutiva diferente para el dominio de la ortografía arbitraria.

Así, tenemos los errores debido a un traspaso indirecto de la oralidad (TIO), al cambio de unidad (CU) y a las reglas idiosincráticas de la escritura (RI), cuya naturaleza es más morfológica y ortográfica, en los cuales las disminuciones significativas parecen operar en el primer tramo de edad curso (3ro y 6to primaria), pero no entre 6to y 1ro secundaria. Esto pareciera indicar un primer momento de adquisición temprana, que no sigue evolucionando. En otras palabras, el dominio de estas categorías pareciera ocurrir en la educación primaria al contrario de lo que se esperaba.

No obstante, el supuesto de más difícil cuanto más idiosincrático a la escritura se es, sí se cumple de manera más clara para las marcas acentuales (MA). En este caso los grupos edad curso del primer tramo (3ro y 6to) no presentan diferencias significativas entre sí, pero existen diferencias entre 6to y 1ro. Esto parece deberse a una disociación clara entre lo que se percibe oralmente como acentuación y lo que se marca en forma escrita, ya que para un usuario del español todas las palabras llevan superpuesto el rasgo suprasegmental del acento, lo que permite incluso diferenciar entre significados (pérdida/perdida), pero en la escritura esto solo se explicita a través de la tilde, en ciertos casos, bien reglados. Pareciera ser que comprender y aplicar estas reglas implica mayor dificultad y conlleva una adquisición más tardía del rasgo. Así, el dominio de la marca acentual (también llamada tilde), parece desarrollarse de manera más tardía y evidenciar cambios sustanciales en el paso desde la educación primaria a la secundaria.

Otro indicio interesante con la categoría MA es que su coeficiente de error ortográfico promedio por grupo es notablemente más alto que el de las otras categorías. Tal vez, este resultado está determinado por una mayor frecuencia de la acentuación como rasgo del español oral que debe indicarse en la escritura.

6. Conclusiones

La ortografía no es un elemento autónomo, es parte de la escritura. Esta forma de entenderla permite distinguir elementos que la componen e interpretarla en el marco del procesamiento de la lengua escrita, más allá de la visión normativa de esta. En este marco interpretativo, se ha logrado determinar que las aproximaciones psicolingüísticas de la escritura, usualmente enfocadas en la lengua inglesa, como la de la triple formación de la palabra (Bhar et al., 2012), no se aplican del mismo modo cuando se trata de una lengua transparente en la relación fonema-grafema, como es el español.

En este contexto, se ha podido describir el desarrollo ortográfico durante la educación primaria y al inicio de la secundaria. Uno de los hallazgos principales en este ámbito consiste en el hecho de que, dependiendo del componente de la ortografía, la trayectoria de aprendizaje será diferente. De esta manera, el PCO ha permitido dar cuenta de manera más profunda de lo que implica el desarrollo ortográfico en español, permitiéndonos ver el interjuego de los conocimientos fonológicos, morfológicos y ortográficos que lo constituyen. Así, cada conocimiento tiene tiempos de desarrollo diferentes e incluso, dentro de un mismo tipo de saber, como el ortográfico, hay aspectos de adquisición más temprana, como la mayúscula, por ejemplo, y hay otras más tardías, como es el caso de la acentuación.

Sin embargo, es necesario reconocer una limitación. La población con la cual se probó el PCO no es totalmente representativa de una población escolar chilena, sino que es una muestra intencional que da cuenta de una realidad genérica y educacional determinada. Todos los participantes fueron varones y el colegio, a pesar de ser subvencionado, posee ciertos rasgos que lo distinguen como una institución cuyos logros están, generalmente, por encima de la norma. Por este motivo, para poder verificar la representatividad de estos hallazgos sería necesario una replicación con una muestra que abarcara tanto varones y mujeres, como también instituciones escolares de distinto perfil de rendimiento.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el Proyecto Fondecyt 11230213 financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Agradecemos a los participantes y al colegio Rubén Castro (Viña del Mar, Chile).

Los cuatro autores comparten por igual todos los criterios CREDiT de conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición. Adicionalmente, las labores específicas se han distribuido de la siguiente manera: AFL: Investigación, Metodología NC: Supervisión, Validación PAF: Análisis formal, Metodología JST: Curación de datos

Referencias bibliográficas

- Atorresi, Ana, Bengochea, Rodrigo, Bogoya, Daniel, Burga León, Andrés, Castro Elizondo, Mauricio, García, Fabiana Andrea, Jurado Valencia, Fabio, Martínez Gamboa, Ricardo. & Pardo, Carlos (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- Backhoff, Eduardo, Peon, Margarita, Andrade, Edgar & Rivera, Sara (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Bahr, Ruth H., Silliman, Elaine R. & Berninger, Virginia W. (2009). What spelling errors have to tell about vocabulary learning. En C. Woods & V. Connolly (Eds.), *Contemporary perspectives on reading and writing* (pp. 109–129). Routledge.
- Bahr, Ruth H., Silliman, Elaine R., Berninger, Virginia W. & Dow, Michael (2012). Linguistic Pattern Analysis of Misspellings of Typically Developing Writers in Grades 1–9. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55, 1587–1599. doi: 10.1044/1092-4388(2012/10-0335)
- Berninger, Virginia W., García, Noelia P. & Abbott, Robert D. (2009). Multiple Processes that Mather in Writing Instruction and Assessment. En G.A. Troia (Ed), *Instruction and Assessment for Struggling Writers. Evidence-based Practices* (pp. 15–50). Guilford Press.
- Berninger, Virginia W. & Winn, Wendy D. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and education evolution. En: C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald, (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96–114). Guilford.
- Calero, Andrés, & Calero-Pérez, Esther (2021). Opacidad ortográfica y aprendizaje de la comprensión lectora en español. *Ocnos*, 20 (2), 33–42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2274
- Caravolas, Markéta (2004). Spelling Development in Alphabetic Writing Systems: A Cross–Linguistic Perspective. *European Psychologist*, 9, 3–14. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.1.3>
- Carrillo, María Soledad, Alegría, Jesús & Marín, Javier (2012). On the acquisition of some basic word spelling mechanisms in a deep (French) and a shallow (Spanish) system. *Reading and Writing*, 26(6), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9391-6>
- Cuetos, Fernando (2009). *Psicología de la escritura*. Wolters Kluwer Educación.
- Defior, Sylvia & Serrano, Francisca (2005). The initial development of spelling in Spanish: From global to analytical. *Reading and Writing*, 18, 81–98. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-5893-1>
- Diuk, Beatriz & Ferroni, Marina (2013). ¿Anglocentrismo en los modelos de adquisición lectora? Un estudio en una lengua de ortografía transparente. *Suma psicológica*, 10, 29–39. <https://doi.org/10.18774/448x.2013.10.138>
- Domínguez Martínez, Alberto & Cuetos, Fernando. (2011). Morfología, En F. Cuetos (Ed.) *Neurociencia del Lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas* (pp. 63–74). Panamericana.
- Ehri, Linnea C. (1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 356–365. <https://doi.org/10.1177/002221948902200606>
- Fayol, Michel & Jaffré, Jean-Pierre (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 143–170. doi: <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1101>
- Ferroni, Marina. (2013). La adquisición de conocimiento ortográfico en español [en línea]. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.912/te.912.pdf>
- Figueroa-Leighton, Alejandra (2020). *La escritura en la población con trastorno específico del lenguaje y desarrollo típico: una aproximación cognitiva desde el marco del desarrollo tardío del lenguaje*. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Frith, Uta (1985). Beneath the surface of development dyslexia. En K. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301–330). Erlbaum.
- Gaintza Jauregi, Zuriñe (2005). *Escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua castellana: evolución y métodos de instrucción*. [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea.

- García, Noelia P., Abbott, Robert D. & Berninger, Virginia W. (2010). Predicting for average, and superior spellers in grades 1 to 6 from phonological, orthographic, and morphological, spelling, or Reading composites. *Written Language and Literacy*, 13, 61-98. <https://doi.org/10.1075/wll.13.1.03gar>
- Hayes, John R. & Berninger, Virginia W. (2014). Cognitive Processes in Writing: A Framework. En B. Arfe, J. Dockrell & V. Berninger (Eds.), *Writing development and instruction in children with hearing, speech, and language disorders. Implications for Assessment and Instruction* (pp.3-15). Oxford University Press.
- Jaffré, Jean-Pierre & Fayol, Michel (1997). *Orthographes. Des systèmes aux usages*. Flammarion.
- Jiménez, Juan E., O'Shanahan, Isabel, Tabraue, María de la Luz, Artilles, Ceferino, Muñetón, Mercedes, Guzmán, Remedios, Naranjo, Francisco & Rojas, Estefanía (2008). Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española. *Psicothema*, 20(4), 786-794.
- Marsh, George, Friedman, Morton, Welch, Veronica & Desberg, Peter (1980). The developmental of strategies in spelling. En U. Frith (Ed.): *Cognitive processes in spelling* (pp. 339-353). Academic Press.
- Oehlert, Gary W. (2010). *A First Course in Design and Analysis of Experiments*. Library of Congress Cataloging. University of Minnesota.
- Pacton, Sébastien & Deacon, Hélène S. (2008). The timing and mechanisms of children's use of morphological information in spelling: A review of evidence from English and French. *Cognitive Development*, 23(3), 339-359. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.09.004>
- Pacton, Sébastien, Fayol, Michel & Perruchet, Pierre (2005). Children's Implicit Learning of Graphotactic and Morphological Regularities. *Child Development*, 76(2), 324-339. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00848_a.x
- Rea, Louis M. & Parker, Richard A. (1992). *Designing and conducting survey research: a comprehensive guide*. Jossey-Bass Publishers.
- Ritchey, Kristen D. (2008). The building blocks of writing: Learning to write letters and spell words. *Reading and writing*, 21(1-2), 27-47. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9063-0>
- Seymour, Phillip H. K., Aro, Mikko & Erskine, Jane M. & COST Action A8 network. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Shanahan, Timothy (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. En C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171-183). Guilford Press.
- Shanahan, Timothy. (2016). Relationships between Reading and Writing Development. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 349-363). Guilford Press.
- Sotomayor, Carmen, Ávila, Natalia, Bedwell, Percy, Domínguez, Ana, Gómez, Gabriela & Jéldrez, Elvira (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios Pedagógicos XLIII*, 2, 315-332. <https://doi.org/10.4067/S0718-070520170002000017>
- Sotomayor, Carmen, Molina, Daniela, Bedwell, Percy & Hernández, Carolina (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3°, 5° y 7° básico. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46(81), 105-131. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000100005>
- Tolchinsky, Liliana. (2016). From Text to Language and Back: The Emergence of Written Language. En C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-159). Guilford Press.
- Treiman, Rebecca & Kessler, Brett (2003). The role of letter names in the acquisition of literacy. En R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 105-135). Academic Press.
- Young, Kirsty (2007). Developmental stage theory of spelling: Analysis of consistency across four spelling-related activities. *Australian Journal of Language and Literacy*, 30, 203-220.

Anexo 1. Protocolo de Caracterización Ortográfica (PCO)

1. Traspaso directo de la oralidad (TDO). Traspaso de la percepción fónica a la escritura por falta de conciencia fonológica. se escribe la palabra directo como se piensa			
Hiposegmentación	Escritura de una palabra que no existe como unidad autónoma dentro de la cadena textual: Ejemplo: megusta→ me gusta	1	
Hipersegmentación	Escritura separada de una palabra. Ejemplo: con migo→ conmigo	1	
Omisión de letras	Existe una omisión de letras al inicio, al medio o al final de la palabra o alguna de sus sílabas. Ejemplo: aburrio→ aburrido	1	
Adición de letras	Se considera aquella letra que no forma parte de la palabra. Ejemplo: trajistes→ trajiste	1	
Inversión	Es el caso de sílabas o letras en una palabra: murciégalo→ murciélago, hoiraro → horario	1	
Cambio de letras	Se intercambia una letra por otra en una palabra: madeta → maleta	1	
Otros	Las palabras que al final del renglón rompan la sílaba. Ejemplo: comp añera→ com pañera; elefa nte→ elefan te	1	
2. Traspaso indirecto de la oralidad, mediada por conocimiento de la escritura (TIO) (Presencia en la oralidad y reflejo en la escritura). Hay cierto conocimiento de reglas de escritura que median el traspaso de lo oral a lo escrito y ahí se equivocan. sigue mediado por la conciencia fonológica			
Uso de r/rr, n/ñ	Se representa el sonido fuerte de la oralidad en la escritura. Ejemplo: alrededor → alrededor ñiño→ niño	2a	
Uso de gue/gui; güe/güi	Ejemplo: aguita→ agüita	2b	
Combinación consonántica	Ejemplo: difonos consonánticos, uso de 'sc', uso de 'nst', mp, mb, nv.	2c	
3. Cambio de unidad mínima gráfica (CU). Diferencia entre oralidad y escritura a nivel de unidad mínima gráfica. Se usa una alternativa gráfica distinta que no afecta el significado de la unidad léxica			
Fonema-grafema sin cambio de significado	Idiosincrático no motivados morfológicamente, pero podrían originarlas familias de palabras, uso s-c-z, uso v-b, uso c-k-q	Ejemplo: bandera, vaca	3a
	Motivado morfológicamente: intracategoriales a) <u>Categoría nominal</u> : operan al interior de una categoría nominal	Ejemplo: adjetivos terminación ísima ísimo superlativo: bueno-buenísimo	3b1
	b) <u>Categoría verbal</u> : operan al interior de categorías verbales	Ejemplo: construcción de formas finitas: pretérito imperfecto del modo indicativo de los verbos de primera conjugación terminan en 'aba', los de 2º y 3º conjugación que terminan en 'ía'.	3b2
	Motivado morfológicamente: = Intercategorial : en las cuales el patrón sintáctico está indicando el cambio de una categoría a otra categoría	Ejemplo: bello es adjetivo, deriva en belleza que es sustantivo), terminación iva/iva, bilidad, ividad, terminaciones ger, gir.	3b3
	No motivados morfológicamente ni léxicamente (podrían ser motivadas etimológicamente)	Ejemplo: terminación 'gia', 'gio', 'gión': estrategia, refugio, región, terminación 'aje'	3c
	Motivadas léxicamente por composición	Ejemplo: terminaciones 'voro', 'vora','logía', inicios con 'bi, bio'	3d
	Fonema-grafema con cambio de significado	Ejemplo: Homófonos (botar-votar)	3e
	No representada fonéticamente, pero si grafémicamente: a) Idiosincrático b) En composición léxica	Idiosincrático: helado En composición léxica: Uso de h: hidroeléctrica, hipopótamo, hipotálamo	3f
4. Marcas acentuales (MA) (Marcado en la oralidad, pero no siempre con correspondencia en la escritura). errores en las marcas de la escritura que intentan representar marcas entonativas (sílabas tónicas)			
Prosódico (graves, agudas, esdrújulas y sobreesdrújulas)	Representación gráfica de carga tonal. Ejemplo: caso en que se tilda una palabra grave en la que carga la voz en la penúltima sílaba, pero no ha de tildarse por terminar en S (regla general de acentuación), como en mariscos→ mariscos.	4a	

Diacrítico (afecta monosílabos e indica cambio de forma y función del monema)	Confusión gráfica entre homófonos. Ejemplo: mas (conjunción adversativa) → en lugar de ‘más’ (adverbio de cantidad)		4b
Dierético (hiato)	Ejemplo: queria→ quería, mio→ mío		4c
5. Reglas idiosincráticas (RI) de escritura. errores en reglas que solo existen por las reglas de ortografía y no dan cuenta directamente de rasgos de la oralidad			
Uso de mayúsculas	Inicio de oración	Ejemplo: la casa de mi abuela está en...→ La casa de mi abuela está en....	5a
	Marca estatus de la palabra	Mayúscula que permite diferenciar nombres propios de los comunes. Ejemplo: pedro→ Pedro, viña del mar→ Viña del mar	5b
	Uso no diferenciado de la mayúscula	Ejemplo: Mi PaPá mE aYuda → Mi papá me ayuda	5c