

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación

ISSN: 1576-4737

 EDICIONES
COMPLUTENSE<https://dx.doi.org/10.5209/clac.78314>

La adquisición del español como L3 por estudiantes chinos: las construcciones con *gustar*

Shu Zhang¹

Recibido: 12 de octubre de 2019 / Aceptado: 17 de marzo de 2021

Resumen. El uso del verbo psicológico español *gustar* presenta una diferencia notable en la interfaz morfosintaxis-semántica en comparación con el de los correspondientes en chino y en inglés. En el presente trabajo se seleccionan estudiantes universitarios chinos de diferentes grados que adquieren el español como L3 y se analiza cómo realizan las traducciones con *gustar*. Los resultados revelan la influencia tanto de la L1 como de la L2 en todos los ítems analizados, pero a distintos grados. Se descubre que la jerarquía temática y la transferencia de la L1 o la L2 resultan las principales razones para el desarrollo de la representación de la interlengua, mientras que la precisión baja de procesamiento respecto a las informaciones de interfaz, posiblemente, se deba a la capacidad débil de extraer e integrarlas y a la dificultad de la tarea.

Palabras clave: el verbo psicológico español *gustar*; adquisición de la L3; la interfaz sintaxis-semántica; interlengua

[en] The acquisition of Spanish as L3 by Chinese students: constructions with *gustar*

Abstract. The use of the Spanish psychological verb *gustar* has a notable difference in the morphosyntax-semantic interface compared to that of the corresponding ones in Chinese and English. In this paper, Chinese students of different degrees are selected in a Chinese university, who acquire Spanish as L3. The investigator examines how they perform the translations from Chinese to Spanish. The results reveal that the most difficult grammatical category to be acquired by the Chinese native subjects; both L1 and L2 influence on all the items analyzed, but to different degrees. It is discovered that the thematic hierarchy and the transfer of L1 or L2 are the main reasons for the development of interlanguage representation. The low processing accuracy regarding the interface information is possibly due to the weak ability to extract and integrate them and the difficulty of the task.

Keywords: Spanish psychological verb *gustar*; the L3 acquisition; the syntax-semantic interface; interlanguage

[Ch] 中国学生西班牙语三语习得——*gustar*结构

摘要: 西班牙语心理动词*gustar*在词法语义界面与汉语和英语中相应的动词使用相比有着显著差异。本研究选取中国一所大学西班牙语专业的不同年级的学生作为受试对象,测试他们如何完成*gustar*的翻译。结果揭示了中国学生最难习得的语法项目;第一语言和第二语言对所有分析语法项目均存在影响,但程度不同。同时发现题元层级和第一语言与第二语言迁移是中介语表征发展的主要原因。虽然对于界面信息加工的准确率较低,但是可能是由于提取和整合能力有所欠缺,以及任务较难。

关键词: 西班牙语心理动词*gustar*, 三语习得, 句法语义界面, 中介语

Cómo citar: Shu Zhang. La adquisición del español como L3 por estudiantes chinos: las construcciones con *gustar*. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 88, 255-267, <https://dx.doi.org/10.5209/clac.78314>

Índice. 1. Introducción. 2. Las construcciones españolas con *gustar* y la comparación con el chino y el inglés. 3. El problema teórico de la conciencia lingüística. 4. La adquisición de las construcciones psicológicas de dativo del español como lengua extranjera. 5. El presente estudio. 5.1. Hipótesis de investigación. 5.2. Participantes. 5.3. Instrumento. 5.4. Recopilación de datos. 5.5. Datos y análisis estadísticos. 6. Resultados. 6.1. Puntuación general de las categorías gramaticales. 6.2. Resultados específicos para cada categoría. 6.2.1. Pronombre en dativo. 6.2.2. Marca del caso preposicional *a*. 6.2.3. Concordancia entre el verbo y el tema. 6.2.4. Determinante del tema nominativo. 6.2.5. Oraciones subordinadas como tema. 7. Discusión. 8. Conclusiones. Bibliografía.

¹ Universidad Normal Politécnica de Guangdong 广东技术师范大学 (China). Correo electrónico: zhangshu2008@hotmail.com

1. Introducción

Según las investigaciones (Matthew & Margaret, 2017; Gómez Soler, 2014; Montrul, 1997a; Montrul, 1997b; Quesada, 2008; Toribio & Nye, 2006; Toth, 2003), las estructuras con el verbo psicológico español *gustar*, expresando que un elemento produce una emoción, sentimiento o reacción en otra persona, plantean notables dificultades para los nativos ingleses que están adquiriendo el español como L2. A pesar de que se debe parcialmente a la presentación y la enseñanza por los libros gramaticales e instructores, sus complejidades estructurales y semánticas consisten en la fuerza impulsora detrás de los errores.

En China los estudiantes de carrera española crecen de forma rápida y significativa cada año, los cuales, normalmente, ya adquieren conocimientos básicos del inglés antes de aprender el español. De tal manera, conforme a la teoría de la interlengua (Selinker, 1972), el chino y el inglés definitivamente actuarán en el proceso de aprendizaje del español como L3 por parte de los chinos. Los estudios respecto a la adquisición de la L2 con el enfoque en *gustar* han arrojado algo de luz sobre las dificultades con que se encuentran los alumnos. Pese a diferentes metodologías y objetivos de investigación, se ha demostrado la evidencia de adquisición positiva a lo largo del tiempo. Los problemas identificados incluyen la falta de los pronombres clíticos (Toribio & Nye, 2006; Toth, 2003), la asociación errónea del experimentante al papel del sujeto, la concordancia verbal no realizada (Montrul, 1997b; Quesada, 2008; Toribio & Nye, 2006) y la ausencia de la marca de caso preposicional *a* (Montrul, 1997b; Montrul & Bowles, 2009; Quesada, 2008).

Dado que los estudios previos en torno a los hablantes nativos de inglés han conseguido resultados similares y contradictorios, se considera importante analizar varias de las características de las construcciones de *gustar* (la marca de caso preposicional *a*, la concordancia verbal y la concordancia del pronombre clítico) al mismo tiempo con el objeto de ver cuáles son las más difíciles de adquirir para los chinos nativos. Desde la perspectiva estructural las construcciones con *gustar* se pueden clasificar como *gustar+sustantivo*, *gustar+verbo* y *gustar+que cláusula*, en base a las cuales se investigará tres grupos de estudiantes chinos dentro de los primeros tres años de aprendizaje del español, se determinará las reglas de la adquisición de los rasgos gramaticales, y se analizará los errores y factores influyentes intralingüísticos e interlingüísticos durante el proceso.

2. Las construcciones españolas con *gustar* y la comparación con el chino y el inglés

Desde el punto de vista histórico, Whitley (1998) propone que en los verbos psicológicos del español se ha producido una tendencia hacia una creciente preferencia por los predicados intransitivos, mientras que en los del inglés la tendencia se ha desarrollado en la dirección opuesta hacia un mayor uso de construcciones directas. Mientras Zhou y Shao (1993) definen que los verbos psicológicos del chino deben poder integrarse en el formato *sujeto+(mucho) verbo+objeto*. Bajo la perspectiva de la interfaz sintaxis-semántica, para facilitar la comprensión de las diferencias sintácticas se clasifican los verbos psicológicos como un tipo que suele ocurrir con un experimentante en el rol de sujeto (sujeto-experimentante verbo, verbo SE), con un experimentante en el rol de objeto directo (objeto-experimentante verbo, verbo OE) y con un experimentante en el rol de objeto indirecto (dativo-experimentante verbo, verbo DE). En chino y en inglés se tiende a expresar la misma emoción del verbo español *gustar* con los verbos *xǐhuān* (喜欢) y *to like* respectivamente. Los últimos dos verbos funcionan como verbo SE, en contraste, el verbo español *gustar* se usa como verbo DE (1). Todo lo cual demuestra que dichas palabras tanto del chino como del inglés poseen una estructura morfosintáctica diferente a la del español.

- (1) (a) A Juan le gusta este libro
 (b) Hú'ān xǐhuān zhè běn shū 胡安喜欢这本书。
 Juan gustar este CL libro (CL: clasificador)
 A Juan le gusta este libro.
 (c) Juan likes this book.

En (1a) siendo un verbo intransitivo *gustar* requiere que el experimentante, *Juan*, aparezca en la posición preverbal, seguido a la marca del caso preposicional *a* y actuando como dativo, y el tema, *este libro*, juega el papel del sujeto nominativo (Solé & Solé, 1977; Belletti & Rizzi, 1988; Campos, 1999; Gutiérrez Ordóñez, 1999). Mientras que como *xǐhuān* y *to like* pertenecen al grupo de verbos transitivos, en (1b) y (1c) los sujetos nominativos, *Hú'ān* y *Juan*, tratan de los experimentantes, y los objetos directos, *zhè běn shū* y *este libro*, resultan los temas o las causas de la sensación interna.

Como una lengua flexiva el verbo español *gustar* ha de coincidir con el sujeto en número, es decir, con el tema posverbal, lo que aumenta la complejidad de la estructura (Dekeyser, 2005), ya que el chino consiste en una lengua aislante, cuyos verbos nunca tienen ninguna otra forma, invariable a cambios de persona, número o tiempo. A pesar de que el inglés dispone de un sistema flexivo, no se muestra tan complejo como el de la lengua española, a diferencia de esta, el verbo *like* debe realizar la concordancia con el sujeto nominativo, es decir, con el experimentante, que se ubica antes del verbo.

Cabe mencionar que en español, si se trata de un sustantivo, el experimentante tiene que estar precedido obligatoriamente por la marca de caso preposicional *a* y, después de él acompañado por un pronombre redundante de objeto indirecto, es decir, seguido de dativo. Mientras que en chino y en inglés, desde la perspectiva gramatical, no existe esta categoría de pronombres ni se produce como se ve en (1b) y (1c).

Otro punto clave del problema resulta la presencia imprescindible de los determinantes delante de los temas en español, ya que en chino, independientemente del papel gramatical, el sustantivo se puede aplicar tanto con determinantes como sin ellos; en inglés se puede emplear un sustantivo con algún determinante o en forma plural con el objeto de expresar una especie como se muestra en (2).

- (2) (a) Me gustan las manzanas
 (b) wǒ xǐhuān píngguǒ 我喜欢苹果
 yo gustar manzana
 me gustan las manzanas
 (c) I like apples.
 (d) * Me gustan manzanas.

Desde el punto de vista sintáctico, estos tres verbos se pueden construir posteriormente con sustantivos, pronombres, verbos y oraciones subordinadas, entre los cuales las diferencias consisten en que en inglés, además de los verbos infinitivos que se aceptan en chino y en español, se puede usar gerundios; las oraciones subordinadas se emplean como objeto en chino y en inglés, pero en español asumen el rol de sujeto, y en ellas han de aplicarse el modo subjuntivo, que no se realiza en otras dos lenguas.

Cabe indicar que la construcción con *gustar* en español es similar a la expresión inglesa *to be pleasing to* en la que el tema se asigna a un caso nominativo y aparece en la posición de sujeto, tales como *The movies are pleasing to me*, mientras tanto en ella se usa el adjetivo correspondiente del verbo psicológico, *pleasing*, que autocontiene el sentido causativo. Por el contrario, la mayoría de los verbos psicológicos chinos no posee la función semántica de causatividad, y se debe expresar el sentido causativo con la ayuda de la estructura causativa analítica, usando los verbos ligeros como *shǐ* (使), *ràng* (让), *lìng* (令) y *jiào* (叫) (hacer). Sin embargo, con *xǐhuān* se utiliza normalmente la expresión directa sin el sentido causativo.

3. El problema teórico de la conciencia lingüística

La función semántica (*theta role*) y la posición sintáctica de los verbos psicológicos se caracterizan por la arbitrariedad (Liu, 2013). La lingüística generativa considera que la función semántica posee distintos grados de prominencia, la cual puede aparecer en diferentes posiciones en la estructura profunda, formando una cierta jerarquía temática siendo como experimentante > tema (Grimshaw, 1990). Según la Hipótesis de la Uniformidad de la Asignación Temática (*uniformity of theta assignment hypothesis*, UTAH) (Baker, 1988), los componentes del nivel alto ocupan la posición alta en la estructura sintáctica, por consiguiente, el experimentante se halla normalmente en la posición de sujeto, en contraste, el tema en la de objeto. Sin embargo, solo los verbos SE y DE cuentan con las representaciones sintácticas que cumplen la predicción de la hipótesis, tales como *You like this picture*, *Te gusta este dibujo*, mientras que las posiciones sintácticas de los verbos OE dan un resultado opuesto como *Dakeness frightened this girl*. Pesetsky (1995) propone que los verbos OE disponen de un semema recesivo con nula pronunciación, conteniendo el sentido causativo, y requieren el experimentante y el causante (*causer*), por lo tanto, la jerarquía temática resulta causante > experimentante > tema, en la cual el primero puede desempeñar el papel de sujeto, y el segundo actúa como objeto. No obstante, el español y el inglés difieren en cómo tratar los objetos directos e indirectos (Company, 2001). En español el objeto indirecto o dativo se usa con mayor frecuencia para referirse a los seres humanos y, se considera más sobresaliente que el acusativo, lo que generalmente se refiere a objetos inanimados; por el contrario, tanto en chino como en inglés los objetos indirectos se ven secundarios por debajo de los objetos directos en términos de prominencia (Ortiz Ciscomani, 2005).

Existen las críticas en contra de la definición tradicional respecto a los verbos psicológicos españoles, ya que incluso los verbos acusativos siguen un orden inverso en muchos casos como la oración *La tormenta sorprende a los niños* se convierte en *a los niños les sorprende la tormenta*, en la cual el sujeto sintáctico (*la tormenta*) es inanimado y el objeto directo (*los niños*) se coloca ante el verbo (OVS) con el marcador de dativo *a* y el pronombre reduplicador de objetos indirectos *les*, en consecuencia, el humano no consiste en el agente semántico sino el objeto como experimentante. Aunque en la comunidad académica se realizan las investigaciones distinguiendo los verbos verdaderos dativos que toman solo un dativo único y los verbos acusativos que puede tener los marcadores tanto de acusativos como de dativos (González, 1998; Whitley, 1998), en el presente trabajo se concentra en el verbo *gustar*, que se usa únicamente con el dativo como experimentante.

En resumen, los estudios descriptivos y diacrónicos demuestran que en español los dativos se han producido más que los acusativos, lo que no ha sucedido tanto en chino como en inglés. Si los nativos chinos no pueden llegar a adquirir el uso de *gustar*, es cierto que el problema reside parcialmente en que no están en sintonía con la prominencia semántica que los dativos han obtenido en español, y por lo cual surgen las restricciones sintácticas.

4. La adquisición de las construcciones psicológicas de dativo del español como lengua extranjera

El análisis del apartado anterior demuestra que los estudiantes chinos que adquieren con éxito el verbo psicológico español *gustar* deben distinguir correctamente los diferentes requisitos de los verbos correspondientes entre estos tres distintos idiomas respecto a la posición sintáctica y la función semántica, lo que les obliga a integrar los conocimientos de la interfaz sintáctica y semántica, y los internaliza en la representación de la interlengua. En esta área de investigación el estudio realizado se muestra bastante limitado. Kuo (2006) realiza uno respecto a la comprensión de las oraciones con *gustar* con 64 alumnos chinos en Taiwan, quienes han llevado tres o cuatro años aprendiendo el español, requiriéndoles traducir las oraciones españolas al chino a fin de examinar la adquisición del *gustar* por parte de los hablantes nativos chinos y confirmar los fenómenos y problemas en el proceso de comprender el uso de *gustar*. Kuo indica que la mayoría de los sujetos chinos tiene problemas en comprender oraciones como *te gusto, me gustas*, lo cual contradice la Hipótesis de Acceso Directo a la Gramática Universal (GU) y la Hipótesis de Construcción Creativa, puesto que conforme a ellas el español como L2 se debería adquirir por el mismo mecanismo que la adquisición de la L1, y los alumnos deberían adquirir la L2 sin obstáculo; en contraste, los alumnos chinos consiguen entender correctamente oraciones como *me gustan las ropas, me gusta este libro* mediante la operación del mecanismo cognitivo, las cuales están reguladas por los parámetros que no se incluyen en la lengua-I china, confirmando la Hipótesis de Acceso Indirecto a la GU y la función del sistema de resolución de problemas. El autor explica que al usar el *gustar*, los sujetos sufren la influencia por la L1, dado que en la construcción de la interlengua transforman la propiedad del experimentante (dativo) en sujeto con el objeto de que encaje con el orden sintáctico del chino (SVO), y además, por hipergeneralizar los elementos lingüísticos del español se forma una regla *me, te, le, nos, os, les+gusta/n+complemento sing./pl.*

Debido a los conocimientos previos del inglés los estudiantes chinos recibirán la influencia de la lengua-II inglesa durante el proceso de la adquisición de la lengua-III española. En lo que se refiere a los estudios de la adquisición de las construcciones psicológicas con dativos por los hablantes nativos ingleses resultan más fructíferos que los por los chinos. Montrul y Bowles (2010) organizan una investigación en cuanto a la efectividad de la instrucción explícita en la producción y aceptabilidad de oraciones con marcador del dativo entre los alumnos de español y los nativos hispanohablantes, incluidos objetos directos animados y específicos, objetos indirectos de predicados ditransitivos y dativos de verbos psicológicos como experimentantes. Los alumnos completan las tareas tanto de producción escrita como de juicio de gramaticalidad antes y después de la instrucción explícita sobre el uso del marcador de dativo *a*; los participantes nativos como el grupo de control logran el 100% de precisión en la producción escrita. Los resultados de las pruebas ponen de manifiesto que la producción y el reconocimiento de los primeros respecto al uso de la preposición *a* se encuentran en un estado inestable, y significativamente diferente a los de los segundos, pero siguiendo las instrucciones, sus actuaciones lingüísticas mejoran evidentemente.

En la perspectiva diacrónica Quesada (2008) examina el uso de pronombres clíticos, el marcador del dativo *a*, la concordancia entre el sujeto y el verbo y el orden inverso de palabras en las producciones orales de los nativos ingleses de tres distintos niveles de competencias del español y de hablantes nativos españoles con el objeto de investigar si existe un desarrollo lingüístico de pasar de las construcciones transitivas y directas a las intransitivas y directas, y finalmente a las intransitivas e inversas por los aprendices nativos ingleses. Se revela que los alumnos saben utilizar los pronombres clíticos incluso los del nivel de competencia más bajo, mientras que todos ellos disponen de la mayor dificultad en la producción correcta del marcador de dativo *a*; la coincidencia entre el verbo y el tema singular se realiza con alta precisión, pero en la coincidencia entre el verbo y el tema plural se encuentran errores incluso en los del nivel de competencia más alto; a pesar de que todos los alumnos emplean el orden inverso de palabras, la falta del marcador de dativo *a* y los problemas con la concordancia entre el verbo y el tema demuestran que interpretan erróneamente al experimentante preverbal en dativo como el sujeto de un verbo transitivo. La autora confirma que los hablantes nativos ingleses parecen progresar de las construcciones transitivas y directas a las intransitivas e inversas como sucede históricamente en español.

Mediante las pruebas implementadas Toribio y Nye (2006) encuentran que los alumnos prefieren el orden de palabras SVO y exhiben errores en la utilización del pronombre clítico y la concordancia entre el verbo y el tema. Mientras los alumnos en su mayoría aceptan las oraciones con *gustar* en las que los experimentantes se colocan en posición inicial, pero rechazan menos las no gramaticales en las que los pronombres clíticos no coinciden con los experimentantes. Se demuestra que los alumnos ven el pronombre clítico *le* como una forma invariable, y tratan con estas construcciones con dos principales estrategias: primero, delante del experimentante carece del marcador de dativo *a* y, sustituyendo el tema aquel controla a menudo la concordancia verbal; segundo, prefieren experimentantes preverbales, cuyas expresiones se muestran menos variables respecto al orden de palabras que las de los nativos españoles. Se confirma que las dificultades se pueden atribuir a la interfaz entre la sintaxis y los módulos léxico-semánticos y discursivo-pragmáticos.

Más recientemente, Matthew & Margaret (2017) realizan una investigación examinando cómo se presentan en la prueba de juicio de gramaticalidad 24 estudiantes de nivel intermedio bajo y 24 de nivel intermedio alto de español como L2 con la lengua-I inglesa, así como 20 hablantes nativos españoles. Se concluye que los nativos españoles ven la omisión del marcador de dativo *a* como el tipo de error menos aceptable para las oraciones que contienen el verbo *gustar*, mientras que los estudiantes, incluso los más competentes, consideran que las oraciones en las que falta la coincidencia entre el ver-

bo y el tema son las menos aceptables. Se revela que los elementos críticos de tales construcciones son diferentes para los hablantes nativos que lo que actualmente se enfatiza en el aula con relevantes implicaciones pedagógicas; los aprendices adquieren una de las propiedades distintivas del verbo *gustar*, pero no consiste en la más importante.

En conclusión, estos estudios determinan que los verbos psicológicos como *gustar* son difíciles de adquirir para los alumnos no nativos, aunque existe evidencia positiva para la adquisición gradual en el tiempo. Para algunos de ellos identificar la concordancia entre el pronombre clítico y el verbo resulta más problemático, mientras tanto otros señalan que los problemas con el marcador de dativo *a* tratan de los más persistentes. El presente trabajo se diseña para observar específicamente el uso del marcador de dativo *a* y el pronombre clítico, la presencia del determinante del tema nominativo, la concordancia entre el verbo y el tema, y la realización del subjuntivo en la oración subordinada como sujeto a fin de ver si es difícil de adquirir en tres grupos de estudiantes chinos, quienes han aprendido el español como L3 por un, dos y tres años, y de descubrir la regla de adquirirlas por parte de los estudiantes chinos y la influencia interlingüística e intralingüística en la interlengua.

5. El presente estudio

5.1. Hipótesis de investigación

En vista de que los investigadores han encontrado diversos resultados en torno a la adquisición del verbo psicológico del español como L2 y el reconocimiento de tal verbo, la primera pregunta que guía el presente trabajo es, ¿los estudiantes chinos del español como L3 tienen más dificultad con cierta característica morfosintáctica de las oraciones que contienen *gustar* que otras? Es decir, ¿cuál resulta más problemático para los estudiantes chinos durante el proceso de la adquisición de los elementos de la construcción, tales como el marcador de dativo *a*, el pronombre clítico, la concordancia entre el tema y el verbo, el determinante del tema nominativo y la oración subordinada como tema? Basándose en la comparación morfosintáctica entre *gustar*, *xǐhuān* y *like* y considerando el grado de familiaridad sobre los conocimientos, se supone que la aplicación de la cláusula como tema será el elemento más difícil para adquirir. En segundo lugar, ¿los estudiantes son influenciados por las gramáticas de su L1 y L2 en el aprendizaje de la construcción con *gustar*? Según la teoría de la interlengua y la investigación previa, se predice que los efectos de transferencia de L1 y de L2 aparecerán en todas las categorías gramaticales observadas, produciendo posiblemente fenómenos lingüísticos tales como el cambio del orden de palabras SVO por OVS, la falta del marcador preposicional *a*, la carencia del pronombre en dativo, la no concordancia entre el verbo y el tema, la no producción del determinante del tema y la ausencia del subjuntivo en la oración subordinada como tema. En tercer lugar, ¿cuáles son los factores que influyen en la representación de la interlengua durante la adquisición del verbo psicológico español *gustar* por parte de los estudiantes chinos?

5.2. Participantes

Los participantes constan de tres diferentes grupos de hablantes nativos chinos, quienes provienen de la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an, estudiando el español como carrera universitaria un, dos y tres años, de edades comprendidas entre 18 y 21 años. Se incluyen en la muestra 29 estudiantes de español del primer grado, 28 del segundo y 30 del tercero. Ha de indicarse que los sujetos menores ya llevan alrededor de 10 años aprendiendo el inglés como L2 antes de encontrarse con el español, y en la universidad investigada tienen 18 sesiones de español y 4 clases de inglés por semana, cada sesión de 50 minutos.

Los participantes también completan un cuestionario de datos biográficos, junto con un formulario de consentimiento para participar en este estudio. Los datos biográficos contienen cuánto tiempo contactan tanto con el español como con el inglés, si acuden a otros cursos de idiomas, qué idioma hablan en casa, si han vivido o estudiado el español en algún país de habla hispana, de qué manera estudian el español tanto en la universidad como fuera de la misma, y qué idioma es más susceptible al aprendizaje del español.

5.3. Instrumento

Con el fin de probar la competencia integral de los sujetos seleccionados respecto al uso del verbo *gustar*, incluyendo el uso de la marca preposicional *a*, el del pronombre en dativo, el determinante del tema, la concordancia entre el tema y el verbo, sobre todo cuando el tema consiste en distintos componentes, y la cláusula como tema, se crea una prueba de traducción de chino a español con 5 oraciones. En ellas el tema se forma por un único sustantivo, dos sustantivos, un único verbo, tres verbos y una cláusula subordinada respectivamente, como se ve los ejemplos (3)-(7) (los ítems de la prueba real no abarcan las traducciones al español).

- (3) 我 喜欢 唱歌。
yo gustar cantar
Me gusta cantar.

- (4) Juan 喜欢 唱歌、跳舞 和 游泳。
Juan gustar cantar, bailar y nadar
A Juan le gusta cantar, bailar y nadar.
- (5) 我 妹妹 喜欢 猫。
mi hermana menor gustar gato
A mi hermana menor le gusta el gato. (A mi hermana menor le gustan los gatos)
- (6) 你喜欢 猫 和 狗。
tú gustar gato y perro
Te gusta el gato y el perro. (Te gustan los gatos y los perros)
- (7) 我 喜欢 你 每 周 来 看 我。
yo gustar tú cada semana venir ver me
Me gusta que vengas a verme cada semana.
(Me gusta que me visites todas las semanas)

Cada una de las variables aparece en los contextos comunes en término de persona y número, puesto que hay que considerar la singularidad y la pluralidad de temas y de verbos, y la persona de experimentantes.

5.4. Recopilación de datos

Los sujetos de los tres grados diferentes acaban tanto las pruebas por escrito como los cuestionarios en entornos similares, en las aulas donde la investigadora está presente en todo momento, y circula por la sala para garantizar que todos permanecen en la tarea. Se requiere completar la traducción al español dentro de 10 minutos. Todos los participantes son instruidos para responder a cada ítem de la manera más natural y rápida posiblemente. Después de eso, pueden pasar su tiempo para terminar las investigaciones personales.

5.5. Datos y análisis estadísticos

Con el fin de analizar los corpus y cuantificar la adquisición de la construcción con *gustar*, se calcula un punto positivo para cada sujeto observado cuando aplica acertadamente un uso gramatical en la prueba; a la inversa, se registra como negativo. Mediante Excel se obtienen la media, la variación y las desviaciones estándar de todas las producciones correctas tanto para cada grupo como para cada categoría gramatical. Se realizan la prueba de los rangos con signo de Wicoxon y la prueba de t de muestras pareadas con corrección de continuidad para detectar diferencias significativas entre los valores, no solo en el caso de que se compare un grupo con un otro dentro de una categoría específica, sino también en el caso de que se comparen diferentes categorías dentro de un mismo grupo. Ello nos permite calificar y clasificar el nivel de adquisición que los participantes muestran para cada elemento en las oraciones.

6. Resultados

En este apartado se trata de buscar diferencias significativas en las puntuaciones logradas respecto a las distintas categorías gramaticales indicadas entre los grupos o dentro de un mismo, a partir de las cuales se podría explorar el nivel de dificultad de adquisición de cada elemento y sus características de adquisición.

6.1. Puntuación general de las categorías gramaticales

En general, los sujetos como un conjunto obtienen el porcentaje de acierto del 78%. Si se comparan las producciones gramaticalmente correctas y las incorrectas, se descubre una diferencia estadísticamente significativa ($t=18.995$, $p=.000$). Lo mismo sucede en las acertadas versus las falsas de cada grupo ($t_1=10.456$, $p_1=.000$; $t_2=10.054$, $p_2=.000$; $t_3=12.199$, $p_3=.000$), aunque no se la encuentra en las comparaciones de los aciertos entre los grupos (1° G vs 2° G: $W=824.000$, $p=.783$; 2° G vs 3° G: $W=870.500$, $p=.819$; 1° G vs 3° G: $W=869.500$, $p=.994$), quizá debido a que tanto las medias ($M_1=12.59$, $M_2=12.64$, $M_3=12.73$) como las desviaciones estándar ($SD_1=2.25$, $SD_2=2.41$, $SD_3=2.08$) están muy cercanas.

Desde el punto de vista de las categorías gramaticales, en todos los grupos se encuentra que el número total de las cláusulas como tema es 87, el de los determinantes 261, el de la concordancia entre el tema y el verbo 435, el del marcador preposicional *a* 190 y el del pronombre en dativo 434, a la vez se consiguen las tasas de uso correcto para todos ellos en dichas categorías gramaticales como se ve en la figura 1.

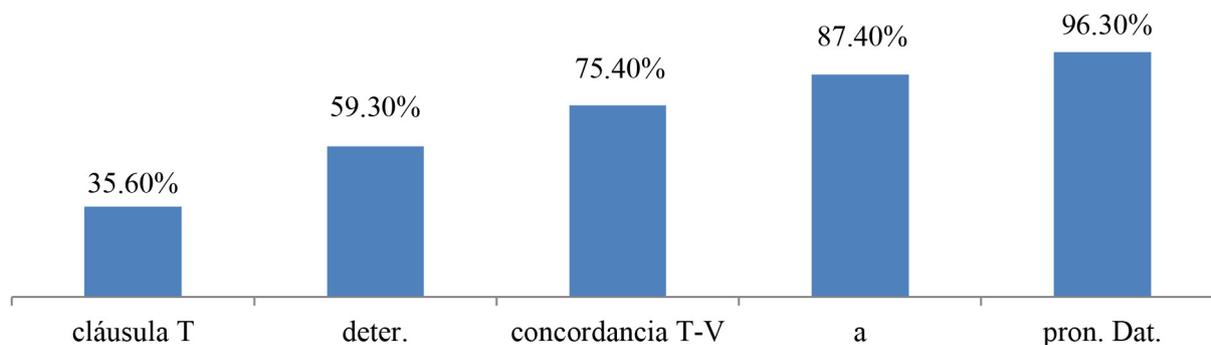


Figura 1. Tasas de uso correcto para la producción total en las categorías gramaticales.

Con el objeto de probar si las diferencias del uso correcto entre todas las categorías son significativas se realiza la prueba de t de muestras pareadas para el conjunto de los datos, lo que produce un resultado estadísticamente afirmativo en cualquier par de categorías (pron. Dat. vs marcador *a*: $t=-3.000$, $p=.004$; pron. Dat. vs concordancia T-V: $t=-10.256$, $p=.000$; pron. Dat. vs deter.: $t=-7.441$, $p=.000$; pron. Dat. vs cláusula T: $t=-12.096$, $p=.000$; marcador *a* vs concordancia T-V: $t=-3.127$, $p=.002$; marcador *a* vs deter.: $t=-4.722$, $p=.000$; marcador *a* vs cláusula T: $t=-9.284$, $p=.000$; concordancia T-V vs deter.: $t=-3.037$, $p=.003$; concordancia T-V vs cláusula: $t=-7.314$, $p=.000$; deter. vs cláusula: $t=-3.560$, $p=.001$). Se puede inferir, por tanto, que para los estudiantes chinos lo que consiguen más difícilmente es acertar la cláusula como tema. En contraste, lo más fácil es realizar el pronombre en dativo; y el orden de adquisición de los elementos de la construcción con el verbo psicológico *gustar* debería consistir en: el pronombre en dativo→la marca preposicional de caso *a*→la concordancia entre el tema y el verbo→el determinante del tema→la cláusula como tema, conforme a las tasas de corrección. Aun así y todo, se puede defender que se ha producido una interiorización simultánea de las formas gramaticales, ya que aunque con menos ejemplos correctos, todas ellas surgen desde el inicio.

Ese resultado de la adquisición debería relacionarse con el tiempo en contacto, la complejidad del uso gramatical y las diferencias entre las lenguas. Es evidente que los estudiantes se ponen en contacto con las oraciones subordinadas como tema más tarde y menos que con los demás en la misma construcción. Aunque el determinante del tema y la coincidencia entre el tema y el verbo aparecen antes que el pronombre en dativo y la marca preposicional de caso *a*, los usos del dativo en *me gusta*, *le gusta* y la estructura *a*+experimentante se muestran más simples como fórmula para los estudiantes chinos. Agregando las discrepancias interlingüísticas se forman distintos grados de dificultad de adquisición, particularmente, los usos de que carecen tanto en chino como en inglés causan los mayores obstáculos durante el proceso.

En la siguiente sección, se reflexionará sobre las reacciones de los participantes al producir los errores más específicos en las oraciones con dicho verbo psicológico.

6.2. Resultados específicos para cada categoría

6.2.1. Pronombre en dativo

En las oraciones no correctas por la ausencia del pronombre en dativo o por la confusión de los pronombres personales, poniendo como ejemplo **A Juan gusta cantar, bailar y nadar*, **A ti le gustan gatos y perros*, no existe ninguna diferencia significativa entre estos tres grupos de sujetos observados (1° G vs 2° G: $W=785.000$, $p=.093$; 2° G vs 3° G: $W=836.500$, $p=.182$; 1° G vs 3° G: $W=857.000$, $p=.605$), mientras que los porcentajes correctos de cada grupo superan el 90% (1° G=97.9%, 2° G=93.6%, 3° G=98%).

En base a los datos logrados se puede confirmar que estos estudiantes chinos de diferentes grados ya adquieren el pronombre en dativo en la construcción con *gustar*, lo cual ilustra la conciencia por parte de los sujetos de que el mismo tiene una importante función gramatical en la estructura.

En cuanto a los errores, un sujeto del primer grado produce tres errores como **Tú gustan gato y perro*, utilizando el nominativo en vez del dativo, lo cual refleja la influencia del orden de palabras del chino SVO, que es igual que el del inglés. El mismo tipo de error también se encuentra en las producciones de los sujetos del segundo grado, que ocupa el 44.4% de los errores cometidos. El único error que ocurre en este grupo es la no realización del pronombre del dativo cuando se produce el sintagma preposicional *a*+experimentante, que representa el 33.3% de los fallos, en el cual se puede dar cuenta de la influencia interlingüística, dado que tanto en chino como en inglés no necesitan un pronombre redundante en las estructuras con *xǐhuān* y *like*. Dos sujetos provenientes del segundo y del tercer grado incurrían en una misma falta, utilizando el pronombre *se* en lugar de *le* como **Mi hermana se gusta gato*, la cual se debería a la influencia intralingüística, ya que en el conjunto de los pronombres en dativo españoles para la tercera persona se puede ejercer *le/les* o *se* dependiendo del contexto o se confunde *le* con el pronombre reflexivo *se*, y los estudiantes aún no dominan por completo las reglas gramaticales. No obstante, en el grupo del tercer grado no aparecen errores que se relacionen con el orden SVO. Todos lo que refleja un proceso gradual de cambio de pensamiento.

6.2.2. Marca del caso preposicional *a*

En lo tocante a las oraciones correctas que contienen el marcador del dativo *a* (tabla 1), los grupos del primer, del segundo y del tercer grado consiguen los porcentajes de uso acertado respectivamente del 81.3%, el 86.2% y el 95.6%, entre los cuales el único par que cuenta con la diferencia significativa con respecto a la corrección son el del segundo y el del tercero ($W=725.000$, $p=.036$). El hecho de que no exista diferencia significativa entre el del primero y el del segundo ($W=801.000$, $p=.820$) podría significar que los sujetos de aquel están siguiendo patrones más parecidos a los de este. Tampoco se encuentra diferencia significativa entre el del primero y el del tercero ($W=784.000$, $p=.115$) debido a que las medidas de dispersión de las puntuaciones logradas por los sujetos del primero son altas ($s^2_1=0.96$, $s^2_3=0.49$), en contraste, la distribución de los puntajes de los del tercero se muestra más concentrada. Cabe mencionar que estos puntajes son diferentes de los de otras categorías gramaticales de las oraciones, ya que una de las funciones del sintagma preposicional *a*+experimentante es la enfatización en español y, por consiguiente, no se incluye necesariamente cuando el interlocutor ya conoce la identidad del experimentante. En todo caso, los porcentajes altos de acierto de la aplicación de *a* en todos los grupos demuestran que a partir del inicio, los estudiantes tienen la conciencia de la gramaticalidad de esta estructura y del papel prominente de *a* en la construcción.

Tabla 1. Oraciones con y sin el marcador del dativo *a*.

	1° G	2° G	3° G
	puntuación	puntuación	puntuación
Con el marcador del dativo <i>a</i> (correcto)	52	50	65
Sin el marcador del dativo <i>a</i> (incorrecto)	12	8	3

En las oraciones no acertadas por la falta del marcador de dativo *a* cuando se menciona el experimentante tales como **Tú te gustan los perros y gatos*, no se descubre una diferencia significativa entre estos tres grupos (1° G vs 2° G: $W=786.000$, $p=.530$; 2° G vs 3° G: $W=851.000$, $p=.316$; 1° G vs 3° G: $W=836.500$, $p=.105$) a causa de que las medidas de dispersión de los puntajes de los grupos del primer y del segundo grado resultan relativamente altas ($s^2_1=0.75$, $s^2_2=0.51$, $s^2_3=0.16$).

Desde el punto de vista del desarrollo lingüístico, los estudiantes del tercer grado llegan a adquirir este morfema, pero, las producciones correctas por los del nivel más bajo no se muestran tan óptimas. La ausencia del marcador *a* se debería a la naturaleza fonéticamente mínima, que puede ser menos perceptible por los hablantes no nativos en la conversación, por lo que es posible que no sean plenamente conscientes de su ocurrencia con esta estructura en la información oral que reciben. Por otro lado, por la influencia de la L1 y la L2 los estudiantes del nivel inferior suelen asociar al experimentante como dativo con el rol de sujeto del verbo *gustar*, y omiten *a* en su propia producción de vez en cuando. Desde esta perspectiva, se infiere que la conciencia respecto a la necesidad de *a* en la construcción no es tan firme como para formar un hábito natural.

6.2.3. Concordancia entre el verbo y el tema

Para la concordancia entre el verbo y el tema el grupo del primer grado consigue el porcentaje de uso acertado del 75.9%, el del segundo logra el del 72.9%, y el del tercero obtiene el del 77.3% (tabla 2). No existe una diferencia estadísticamente significativa en ningún par de grupos observados respecto a los usos correctos (1° G vs 2° G: $W=775.000$, $p=.538$; 2° G vs 3° G: $W=777.000$, $p=.416$; 1° G vs 3° G: $W=860.500$, $p=.878$). Sin embargo, comparándose las oraciones que contienen el acuerdo entre el verbo-tema con las que no lo incluyen, se descubre una diferencia significativa en la puntuación de cada grupo ($t_1=7.123$, $p_1=.000$; $t_2=6.952$, $p_2=.000$; $t_3=9.645$, $p_3=.000$), lo cual evidencia que en la mayor parte de las ocasiones los sujetos son conscientes de que en las oraciones el que controla la coincidencia del verbo no consiste en el experimentante ni otro elemento, sino en el tema en la posición posverbal.

Tabla 2. Oraciones con y sin el acuerdo entre el verbo-tema.

	1° G	2° G	3° G
	puntuación	puntuación	puntuación
Con el acuerdo entre el verbo-tema (co.)	110	102	116
Sin el acuerdo entre el verbo-tema (inco.)	35	38	34

Analizando los errores sobre la no realización del acuerdo entre el sujeto-verbo se puede clasificar en tres tipos (tabla 3), entre los cuales el uso de Dat.V(pl.)T(sing.) representa el 89.7% del número total de errores, el de Dat.V(sing.)T(pl.) ocupa el 6.5%, y el de Dat.VO el 3.8%. Se encuentran las diferencias significativas tanto en Dat.V(pl.)T(sing.) versus Dat.V(sing.)T(pl.) ($t=11.698, p=.000$) como en Dat.V(pl.)T(sing.) versus Dat.VO ($t=12.874, p=.000$). Como se realizan pocas muestras de Dat.V(sing.)T(pl.) y de Dat.VO, no existe una diferencia significativa entre ambas ($t=0.498, p=.620$).

Tabla 3. Tipos de errores en las oraciones sin el acuerdo entre el verbo-tema.

	1° G	2° G	3° G
	puntuación	puntuación	puntuación
Dat.V(pl.)T(sing.)	31	34	31
Dat.V(sing.)T(pl.)	4	0	3
Dat.VO	0	4	0

Dat.V(pl.)T(sing.) muestra el uso incorrecto del verbo en forma plural en vez de en forma singular, poniendo como ejemplo **A Juan le gustan cantar, bailar y nadar, *Te gustan el gato y el perro*. El 97% de tales errores ocurre en el caso de que se multipliquen los sustantivos y verbos como tema. Cuando las oraciones se componen del tema de un único sustantivo o de un único verbo, los sujetos seleccionan correctamente la forma singular o plural de *gustar* en casi todos los casos. En cambio, si el tema se forma por múltiples sustantivos o verbos, aumenta el nivel de dificultad en juzgar la singularidad y pluralidad del verbo para los estudiantes, quienes tratan erróneamente una serie de acciones como plural y se olvidan de ejecutar el principio de proximidad para determinar el número del tema de varios sustantivos. Comparándose los ejemplos incorrectos con múltiples verbos y sustantivos singulares como tema con los con un único verbo y un único sustantivo como tema, se encuentran las diferencias significativas en cada grupo (múlt. V₁ vs. úni. V₁: $t=7.888, p=.000$; múlt. N₁ vs. úni. N₁: $t=3.839, p=.001$; múlt. V₂ vs. úni. V₂: $t=6.553, p=.000$; múlt. N₂ vs. úni. N₂: $t=4.837, p=.000$; múlt. V₃ vs. úni. V₃: $t=6.595, p=.000$; múlt. N₃ vs. úni. N₃: $t=4.709, p=.000$).

En cuanto a Dat.V(sing.)T(pl.), la producción inadecuada del verbo en forma singular en lugar de en forma plural se trata de la segunda más equivocada, tales como **Te gusta los gatos y los perros*. Este tipo de producción no acertada, probablemente, se deba a que aprenden Dat.+gusta como una estructura fija sin darse cuenta de las reglas sobre el control de *gustar*, o a que consideran el experimentante singular como el elemento decisivo para la coincidencia del verbo.

Aunque los errores de Dat.VO, como **Me gusto cantar, *Me gustar que me visitas todas las semanas*, solo surgen en cuatro ocasiones, evidencian la influencia interlingüística de la L1 y de la L2. Analizadas las divergencias, se puede ver que el pensamiento de los sujetos observados está en un proceso de transformación, la estructura de expresión de SVO todavía afecta al uso de *gustar*, sin aceptar plenamente la de OVS. Estos tres tipos de errores investigados reflejan un cierto grado de incertidumbre de los sujetos con respecto a qué argumento controla el acuerdo del verbo.

Observando las interpretaciones apropiadas vemos que se dividen en dos estructuras: Dat.V(sing.)T(sing.) y Dat.V(pl.)T(pl.) (tabla 4). La primera se realiza por todos los sujetos en 255 casos, lo que alcanza el 77.7% del número total de oraciones correctas, mientras que la segunda en 73 casos, llegando al 22.3%. Entre ellas dos se pueden encontrar las diferencias significativas en las puntuaciones desde el punto de vista general ($t=11.747, p=.000$), sino también en cada grupo (1° G: $t=6.752, p=.000$; 2° G: $t=6.874, p=.000$; 3° G: $t=6.578, p=.000$). Esta preferencia por las oraciones que contienen Dat.V(sing.)T(sing.) muestra hasta cierto punto el hábito en el uso de la fórmula.

Tabla 4. Tipos de producciones correctas respecto a acuerdo entre el verbo-tema.

	1° G	2° G	3° G
	puntuación	puntuación	puntuación
Dat. V(sing.) T(sing.)	87	79	89
Dat. V(pl.) T(pl.)	23	23	27

Por otro lado, se encuentra un porcentaje de acierto óptimo en las oraciones que abarcan un único elemento como tema: con el único verbo como tema la tasa de corrección llega al 97.7% en 87 ocasiones, con el único sustantivo en singular como tema el 100% en 46 y con el único sustantivo en plural como tema el 90.2% en 41 ocasiones. Desde este punto de vista, los estudiantes tienen claros los fundamentos de realizar el acuerdo verbo-tema. Cabe señalar que el número del tema de un único sustantivo en plural resulta el mismo que el de sustantivos en plural. Se ve, por tanto, que las oraciones con el tema como este se aciertan al índice correcto del 92.3% en 39 ocasiones. No obstante, según los errores analizados, nos damos cuenta de que los sujetos todavía no dominan el número del tema de múltiples verbos ni el principio de proximidad al juzgar el número del tema de múltiples sustantivos.

6.2.4. Determinante del tema nominativo

Para el determinante del tema nominativo la falta de realización consiste en el único problema que aparece en las oraciones producidas por los sujetos analizados. En los corpus lingüísticos el grupo del primer grado lo acierta en 57 ocasiones con la tasa de corrección del 65.5%, el del segundo en 61 ocasiones con la del 72.6%, y el del tercero en 37 ocasiones con la del 41.1%. Se encuentran diferencias estadísticamente significativas cuando se compara las producciones del primer grupo con las del tercero, y las del segundo con las del tercero (1° G vs 3° G: $W=782.000$, $p=.049$; 2° G vs 3° G: $W=727.000$, $p=.008$). La no existencia de la diferencia significativa entre el grupo del primero y el del segundo ($W=819.500$, $p=.693$) demuestra una característica similar de las producciones en ambos grupos, con pequeña diferencia de las medidas ($M_1=1.97$, $M_2=2.18$). Los datos sugieren que los sujetos no están seguros de si es necesario el determinante ante el tema, ya que tanto en chino como en inglés se debe suprimir en el caso de que el objeto que despierta este sentimiento al ser humano se refiera a una categoría general. Si se analizan las tasas de corrección de estos tres grupos, sorprende que la adquisición del determinante del tema nominativo expone una forma inversa de U, y en el del tercer grado no consiguen un porcentaje de acierto más alto que en el del segundo, quizá por los errores de actuación, no de competencia.

6.2.5. Oraciones subordinadas como tema

El uso de las oraciones subordinadas como tema en tal construcción mantiene un porcentaje de acierto más bajo entre las aplicaciones de las cinco categorías gramaticales analizadas. Los índices de correcciones con ellas por grupo son los siguientes: a) el del primer grado, el 17.2% en 29 ejemplos, b) el del segundo, el 28.6% en 28 ejemplos, c) el del tercero, el 60% en 30 ejemplos. Aunque en las producciones de los grupos de los primeros dos grados no se descubre una diferencia significativa (1° G vs 2° G: $W=795.000$, $p=.312$), el grupo tercero recibe puntuaciones significativamente diferentes en comparación con el primero y el segundo (1° G vs 3° G: $W=684.000$, $p=.001$; 2° G vs 3° G: $W=694.000$, $p=.017$). Resulta destacable que se manifiesta un proceso general de una forma ascendente constante a lo largo de los primeros tres años de la adquisición.

En la observación de los errores, la ausencia de la conjunción imprescindible *que* aparece en un total de 16 ocasiones, sustituyendo el modo subjuntivo las producciones inadecuadas del indicativo (**Me gusta que me visitas cada semana*), el verbo infinitivo (**me gusta tu verme todas las semanas*) y el imperativo (**me gusta que me ven a ver cada semana*) en un total de 44, 10 y 1 ocasiones respectivamente (tabla 5). Si se comparan los errores de cada categoría gramatical entre los grupos, el empleo erróneo del indicativo expone las diferencias significativas en dos pares de grupos (1° G vs 2° G: $W=706.500$, $p=.048$; 1° G vs 3° G: $W=730.000$, $p=.003$), mientras que el resto de los ejemplos no acertados no se muestra notablemente distinto entre ellos tres, quizá debido al número limitado. Analizando los equivocados de acuerdo con las categorías en el conjunto de los sujetos, entre cada dos se descubren las diferencias estadísticamente significativas (*ind. vs ø por que*: $t=4.577$, $p=.000$; *ind. vs inf.*: $t=5.298$, $p=.000$; *ind. vs imper.*: $t=8.773$, $p=.000$; *ø por que vs inf.*: $t=2.166$, $p=.033$; *ø por que vs imper.*: $t=3.928$, $p=.000$; *inf. vs imper.*: $t=2.820$; $p=.006$).

Tabla 5. Tipos de errores en las oraciones subordinadas como tema.

	1° G	2° G	3° G
	puntuación	puntuación	puntuación
ausencia de <i>que</i>	6	7	3
Uso del indicativo	21	13	10
Uso del verbo infinitivo	2	6	2
Uso del imperativo	1	0	0

Por consiguiente, se puede concluir que en las oraciones subordinadas como tema del verbo *gustar* los estudiantes chinos aplican equivocadamente el indicativo con mayor probabilidad, seguido de la eliminación de *que*, el uso incorrecto del verbo infinitivo en el tercer puesto, y el empleo inadecuado del imperativo con mínima posibilidad, todos los cuales presentan características sistemáticas a causa de las influencias interlingüística e intralingüística, dado que en chino y en inglés no se utiliza el subjuntivo ni la conjunción en las construcciones correspondientes, y en español el único sujeto del primer grado confunde el subjuntivo con el imperativo.

7. Discusión

Los resultados de investigación revelan un proceso complejo de adquisición para la construcción con el verbo psicológico *gustar* en la interfaz de sintaxis y semántica. En este apartado se discutirá si las hipótesis y predicciones planteadas en la sección 5.1 han sido corroboradas o no por los datos y los análisis.

El conjunto de los sujetos realiza las oraciones correctas en un grado significativamente mayor que las erróneas, lo que ilustra un conocimiento general de ciertas propiedades estructurales de las construcciones del verbo psicológico *gustar*. Incluso se ha demostrado en el grupo del primer grado, que obtiene la tasa de corrección obviamente superior a la de incorrección. En respuesta a la primera pregunta, ¿los estudiantes chinos del español como L3 tienen más dificultad con cierta característica morfosintáctica de las oraciones que contienen *gustar* que otras?, los datos sugieren que sí, de este modo, el nivel de dificultad para tal adquisición de los estudiantes chinos entre las categorías observadas sería: la cláusula como tema > el determinante del tema nominativo > la concordancia entre el verbo y el tema > el marcador de dativo *a* > el pronombre clítico. El orden de la adquisición debería ser opuesto, a pesar de que existe una posibilidad de la interiorización simultánea de las formas gramaticales. Los sujetos analizados logran un uso correcto del óptimo porcentaje en la realización de las oraciones con los pronombres clíticos, pues parece que tienen una conciencia general de que estos deben usarse con dicha construcción, y el pronombre clítico duplicado trata de una propiedad obligatoria de la estructura con *gustar*.

Según los estudios anteriores (Montrul & Bowles, 2009; Montrul & Bowles, 2010; Quesada, 2008; Toth 2003), el marcador preposicional del dativo *a* es uno de los elementos más difíciles de adquirir para los aprendices tradicionales de L2 con respecto a las construcciones del verbo psicológico *gustar*. Tanto el chino como el inglés no poseen un marcador de este tipo en las construcciones correspondientes y, por consiguiente, se presta más atención al orden de los construyentes, lo cual desviaría el enfoque de los aprendices de la ausencia de *a* hacia el orden de palabras. La naturaleza fonética mínima de *a* es también un factor probable de pasarlo por alto. Sin embargo, de hecho, los sujetos chinos en la mayoría no responden como tales, sino con un porcentaje de acertado alto. Lo que demuestra que a partir del inicio, por las instrucciones en el aula los estudiantes reconocen lo importante que es este marcador para la comprensión en el nivel de la oración, o que utilizan *a* con un referente humano como fórmula para indicar o enfatizar, introduciendo una oración.

La concordancia entre el verbo y el tema se realiza a una tasa de corrección menor que el marcador del dativo *a*, sin embargo, en aquella se consigue un efecto normal de adquisición en los grupos distintos. Lo que indica la importancia que los estudiantes chinos atribuyen al acuerdo verbo-tema, a la vez revela que son conscientes de que el tema determina la morfología del verbo en la mayoría de los casos, y aceptan la estructura OVS en gran medida. Sin embargo, frente a la diversidad del tema los participantes muestran a menudo la confusión en determinar su número, en particular, cuando se compone de unos sustantivos singulares y unos verbos infinitivos. Asimismo, se descubre la preferencia por emplear la estructura Dat.V(sing.)T(sing). Aunque por las diferencias interlingüísticas tanto el uso del pronombre en dativo como el del marcador de dativo *a* o el acuerdo verbo-tema implican la transferencia del pensamiento de SVO a OVS, los sujetos logran básicamente tal conversión de manera exitosa, lo cual es un beneficio de la formación presencial y el énfasis en la enseñanza.

La realización correcta del determinante del tema nominativo es un problema que parece simple, pero en realidad necesita organizar adiestramientos profesionales para los chinos. Los sujetos de los primeros dos grados aciertan las oraciones de los porcentajes notablemente más altos que los del tercero, lo cual demuestra que la formación docente lo explica claramente al comienzo del aprendizaje, y con los siguientes entrenamientos los estudiantes mejoran la habilidad de utilizarlo. Sin embargo, a causa de acabar el Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española Nivel 4º (EEE-4) a los sujetos del tercer grado se les relajan el mecanismo regulador, cometiendo los errores en un mayor porcentaje, los cuales serían de actuación, no de competencia. La omisión del determinante del tema nominativo ocurre con frecuencia, por un lado, debido a las interferencias tanto del chino como del inglés. Por otro lado, quizá, al hecho de que producirlo significa agregar un componente (*los* o *las*), pero, el cual no se muestra tan importante o necesario en la comprensión semántica.

La oración subordinada como tema se trata de un ítem gramatical con una sorprendente proporción de errores, especialmente, en los corpus producidos por los sujetos de los primeros dos grados, por tanto, se considera como el más difícil de adquirir por parte de los estudiantes chinos en la construcción con *gustar*. Conforme a los datos, los sujetos en la mayoría no son conscientes de la necesidad del uso de la conjunción *que* y del subjuntivo en dicha estructura, tendiendo a usar las reglas gramaticales del chino o del inglés en la expresión española. Junto con la falta de ejercicios especiales, todo ello provoca la falta de *que* y la aparición del indicativo y el verbo infinitivo en lugar del subjuntivo. Aunque el uso inapropiado del imperativo en vez del subjuntivo consiste en un evento de pequeña probabilidad en las producciones, ello manifiesta la interferencia intralingüística dentro del español. La adquisición inicial de tal categoría mantiene un nivel bastante bajo, hasta el tercer grado surge un salto cualitativo a causa de la acumulación a lo largo tiempo y la interiorización de la regla.

En respuesta a la segunda pregunta de investigación, ¿los estudiantes son influenciados por las gramáticas de su L1 y L2 en el aprendizaje de la construcción con *gustar*?, es afirmativa, se ha encontrado evidencia de la influencia de la L1 y de la L2 en la ausencia del pronombre en dativo, la realización del pronombre del sujeto en lugar de el del dativo, la omisión del marcador del dativo preposicional *a*, la producción de Dat.V(sing.)T(pl.) y de Dat.VO, la falta del determinante del tema nominativo y la carencia de la conjunción *que* o la no presencia del modo subjuntivo en las oraciones subordinadas como tema. Según el cuestionario, con el fin de comprender la estructura completa y las funciones gramaticales los sujetos adoptan diversas estrategias: 1) en la oración *Te gusta el gato*, siguen considerando *te* como sujeto, intuyéndola como *You like cats*; 2) tomando prestada, aplicando la expresión inglesa *to be pleasing* o la estructura causativa del chino la interpretan como *Cats let you like them*; 3) construyendo una red temática la

entienden como *El gato da gusto/felicidad a ti*. Las primeras dos estrategias se ven afectadas por la L1 y por la L2, puesto que en la interlengua construida la transformación del objeto indirecto en el sujeto y las expresiones causativas encajan con las normas sintácticas tanto del chino como del inglés (SVO). Mientras que la tercera estrategia no se ve influida por la transferencia de la L1 y la L2, sino que se establece por la operación de cognición en relativamente pocos casos, lo cual confirma la investigación de Kuo (2006).

La respuesta a la pregunta de investigación final, ¿cuáles son los factores que influyen en la representación de la interlengua durante la adquisición del verbo psicológico español *gustar* por parte de los estudiantes chinos?, los resultados de la investigación muestran que los principales factores que afectan al desarrollo de la representación de la interlengua de los estudiantes chinos consisten en la transferencia de la L1 o de la L2 y la jerarquía temática, entre las cuales la última resulta más persistente. La transferencia de la L1 incluye la transferencia positiva y la negativa. Según Zhang (2016), los alumnos chinos pueden adquirir el verbo psicológico inglés *like* con éxito, ya que las características de la interfaz sintaxis-semántica de *xǐhuān* y *like* son consistentes, los aprendices pueden transferir directamente los rasgos sintácticos del chino, y no se requiere reestablecer parámetros. Mientras, la L1 puede provocar una transferencia negativa a la adquisición de *gustar*, lo que se refleja principalmente en el juicio y la producción de la estructura OVS, pero muestra una tendencia decreciente con la internalización del conocimiento gramatical y la mejora del nivel del español.

Al mismo tiempo, se descubre la influencia positiva de la jerarquía temática y de la UTAH en el mismo desarrollo, lo que se manifiesta primordialmente en la comprensión y la aceptabilidad con respecto a la estructura española *experimentante+gustar+tema* en todos los grupos. Aunque en español el experimentante y el tema asumen funciones gramaticales diferentes a las del chino y el inglés, tal construcción se puede utilizar en las expresiones correspondientes en estas tres lenguas, coincidiendo con la jerarquía temática y la predicción de la UTAH. Lo que confirma que el efecto de la jerarquía temática y la UTAH que se incluyen en la Gramática Universal dispone de más persistencia y más penetración para la adquisición de la L3, siendo interlingüístico, e influirán tanto en los aprendices nativos chinos como en otros hablantes nativos.

Además, en las tasas generales de precisión de procesamiento del verbo psicológico *gustar* por los estudiantes chinos no se observa una tendencia al alza significativa a medida que incrementa el tiempo de aprendizaje del español, a lo mejor, a causa de que los estudiantes carecen de la capacidad de extraer e integrar características de la interfaz (Sorace, 2011), lo cual se relaciona con la asignación de recursos cognitivos en el procesamiento de las tres lenguas, y tienen dificultad de superar las diferencias interlingüísticas (Pires & Rothmann, 2011). Por otro lado, que el sujeto cometa errores en la interfaz no indica necesariamente que la interlengua y la lengua meta cuenten con distintas representaciones gramaticales, sino que puede deberse a la presión de procesamiento alta, la eficiencia baja de utilización de los recursos de procesamiento y la capacidad débil de ejecución de control del procesamiento (Sorace, 2011; White, 2011).

8. Conclusiones

En el presente trabajo se investiga la adquisición de la construcción con el verbo español *gustar* por parte de los estudiantes chinos y la representación de la interlengua. Se encuentra que para los sujetos la cláusula subordinada constituye la categoría gramatical más difícil de adquirir. A pesar de que se observa la influencia negativa de la L1 y de la L2 en todos los ítems analizados, en cuanto a la estructura OVS del verbo psicológico los sujetos la aceptan a un grado superior por el efecto de la jerarquía temática y la UTAH que abarca la GU, el cual es más persistente para la adquisición. Además, la dificultad de procesamiento del español y la capacidad insuficiente de ejecución de control del procesamiento sería otra causa principal por la cual la precisión de procesamiento del estudiante no muestra características de desarrollo. En todo caso, el limitado número de las oraciones analizadas debería ser ampliado en futuras investigaciones, y se investigarían las estrategias de procesamiento más específicas y sus dificultades, con el objetivo de enriquecer los estudios académicos sobre la adquisición del español como L3 por parte de los chinos.

Bibliografía

- Baker, M. C. (1988). *Incorporation: A theory of grammatical function changing*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Belletti, A. & Rizzi, L. (1988). Psych verbs and theta theory. *Natural Language and Linguistic Theory* 6: 291-352.
- Campo, H. (1999). Transitividad e intransitividad. In I. Bosque Muñoz & V. Demonte Barreto (eds.), *La gramática de la Real Academia Española, 1519-1574*. Madrid: Editorial Espasa Caple.
- Company, C. (2001). Multiple dative-marking grammaticalization: Spanish as a special kind of primary object language. *Studies in language*, 25: 1-47.
- Dekeyser, R. (2005). What makes second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning*, 55 (1): 1-25.
- Gómez Soler, I. (2014). Beyond interfaces: Pragmatic development vs. syntactic deficiencies in the L2 acquisition of reverse psychological predicates. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4: 494-525.
- González, L. (1998). Dative/accusative alternations in *gustar*-type verbs. *Spanish Applied Linguistics*, 2: 137-167.
- Grimshaw, J. (1990). *Argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Gutiérrez Ordóñez, S. (1999). Los dativos. In I. Bosque Muñoz & V. Demonte Barreto (eds.), *La gramática de la Real Academia Española*, 1855-1930. Madrid: Editorial Espasa Caple.
- Kuo, C. C. (2006). La adquisición del español como L2 por parte de hablantes nativos de chino mandarín. La estructura "te gusto" como caso concreto de interpretación. Memoria de máster no publicada en la Universidad de Salamanca.
- Liu, Yuhong 刘宇红 (2013). 词汇与句法界面的双向互动研究 [*Estudio sobre la interacción bidireccional en la interfaz léxico-sintáctica*], 北京[Beijing]: 北京大学出版社[Editorial de la Universidad de Peking].
- Matthew, K. & Margaret L. Q. (2017). Learner and native-speaker differences in the acceptability of gustar-type psychological verbs in Spanish. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 56 (3): 279-313.
- Montrul, S. (1997a). On the parallels between diachronic change and interlanguage grammars: the L2 acquisition of the Spanish dative case system. *Spanish Applied Linguistics*, 1: 87-113.
- Montrul, S. (1997b). Spanish gustar psych verbs and the unaccusative se construction: The case of dative experiencers in SLA. In A. T. Pérez-Leroux & W. R. Glass (eds.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*, 187-207. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Montrul, S. & Bowles, M. (2009). Back to basics: Incomplete knowledge of Differential Object Marking in Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12: 363-383.
- Montrul, S. & M. Bowles. (2010). Is grammar instruction beneficial for heritage language learners? Dative case marking in Spanish. *Heritage Language Journal*, 7: 47-73.
- Ortiz Ciscomani, R. M. (2005). Los objetos concurrentes y la bitransitividad en el español en perspectiva diacrónica. In D. Eddington (ed.), *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium*, 192-202. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Pesetsky, D. (1995). *Zero syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pires, A & Rothman, J. (2011). An integrated perspective on comparative bilingual differences: beyond the interface problem? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1: 74-78.
- Quesada, M. (2008). *Yo gusto pasteles de chocolate: De la transitividad hacia la intransitividad en la adquisición de verbos psicológicos en español. In R. M. Ortiz Ciscomani (ed.), *Memoria del IX EILN*, 55-72. Hermosillo, México: Editorial Universidad de Sonora.
- Selinker, L. (1972). Interlengua. *IRAL*, 10: 209-231.
- Solé, Y. R. & Solé, C. A. (1977). *Modern Spanish syntax: A study in contrast*. Lexington, MA: D.C. Heath and Co.
- Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of 'interface' in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1: 1-33.
- Toribio, A. J. & Nye, C. (2006). Restructuring of reverse psychological predicates. In C. Nishida & J. P. Montreuil (eds.), *New perspectives on romance linguistics*, 263-277. Austin, TX: Benjamins.
- Toth, P. D. (2003). Psych verbs and morphosyntactic development in instructed L2 Spanish. In S. Montrul & F. Ordóñez (eds.), *Linguistic theory and language development in Hispanic languages*, 468-497. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- White, L. (2011). Second language acquisition at the interfaces. *Lingua*, 121: 577-590.
- Whitley, M. S. (1998). Psych verbs: Transitivity adrift. *Hispanic Linguistic*, 10: 115-153.
- Zhang, S. (2016). *La adquisición del inglés como L2 por los alumnos chinos: análisis léxico, morfológico y sintáctico*. Madrid: Editorial académica española.
- Zhao, Yang 赵杨 (2009a). “汉语非宾格动词和心理动词的习得研究” [La adquisición de los verbos inacusativo y psicológico], *世界汉语教学* [Enseñanza de chino en el mundo], 1.
- Zhou, Youbin 周有斌 & Shao, Jingmin 邵敬敏 (1993). “汉语心理动词及其句型” [Verbos psicológicos chinos y patrones de oración], *语文研究* [Investigaciones lingüísticas], 3.

