FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

La adquisición de la construcción resultativa del inglés por hablantes nativos de español: Un estudio psicolingüístico

Autor:
Celi, María Alejandra
Tutor:
París, Luis

2024

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Lingüística

Posgrado

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

LA ADQUISICIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN RESULTATIVA DEL INGLÉS POR HABLANTES NATIVOS DE ESPAÑOL: UN ESTUDIO PSICOLINGÜÍSTICO

Tesis Doctoral

Doctorado en Lingüística

Doctoranda: María Alejandra Celi

Director: Luis A. París

Codirector: Ángel J. Tabullo

Agradecimientos

Esta tesis no existiría si no fuera por el sistema de educación superior pública, gratuita y de excelencia de la República Argentina que hizo posible mis estudios de grado en la Universidad Nacional de Cuyo y mi formación de posgrado en la Universidad de Buenos Aires. Como primera profesional graduada de mi familia, agradezco profundamente al estado argentino y a sus políticas de ciencia pública y de financiamiento estatal que garantizaron mi formación profesional y el desarrollo de esta investigación mediante el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Agradezco, también, al Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA) que abrió sus puertas para recibirme y acogerme en toda mi formación.

Agradezco especialmente al equipo de trabajo que me guió y acompañó en todo este proceso, en especial a Luis París, por creer en mi mirada y habilitar un espacio de aprendizaje tan vasto, y a Ángel Tabullo quien ha sido un pilar fundamental en este camino, y un gran maestro y compañero. Agradezco al grupo de LyNEL, por hacerme parte, por hacer de mi trabajo algo valioso, y por ayudarme a ver más allá de lo planeado. Gracias a RELIF, por inspirarme y hacer de nuestra tarea algo deseable.

Agradezco infinitamente a mi familia que me alentó para seguir adelante, y a los amores que cuidaron que no desertara en el camino. Gracias especiales a Andrea Rivero, Milagros Jeffris y Laura Ramírez. Sin ustedes no lo hubiera logrado de ninguna manera. Gracias a mi Xeli Martín, quien sostuvo la vela hasta el cansancio. Gracias a Indiana, por no dejarme nunca, y gracias a la cuerda, por darme vida.

Resumen

Esta investigación trata sobre cómo hablantes nativos de español que aprenden inglés como lengua extranjera adquieren una construcción clave en el contraste inglés-español: la construcción resultativa del inglés (o CRI, de acá en adelante). La particularidad de la CRI reside en que, desde una perspectiva de interfaces gramaticales, condensa la lógica interna de la lengua inglesa (París, 2019; París et al., 2023). Desde la tipología de lenguas de Talmy para los eventos de movimiento (Talmy, 2000), el inglés es una lengua de marco satelital en la que el verbo tiende a codificar Manera, mientras que un satélite (una Frase Preposicional o Adjetival) codifica Resultado. Este tipo de configuración de eventos es, precisamente, la Construcción Resultativa del inglés. Contrariamente, el español se encuentra en el otro extremo de codificación de eventos de movimiento como ejemplo prototípico de una lengua de marco verbal (Talmy, 2000). El español tiende a codificar el Resultado en el verbo matriz mientras que la Manera, solo si es pragmáticamente relevante, tiende a ser codificada en un satélite (Frase Preposicional o gerundio).

Esta oposición de constituyentes en la codificación de eventos prototípica de cada lengua permite advertir dificultades en el aprendizaje de las CRI por hablantes nativos de español. Se ha evidenciado, de hecho, que las diferencias tipológicas entre el inglés y el español presentan dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera (Alonso, 2015; Robinson et al., 2009). A su vez, varios estudios han abordado la adquisición de la CRI por parte de hablantes nativos de otras lenguas como el chino (Cao y Zhou, 2014), japonés (Yotsuya, 2014), coreano (Kim et al., 2019) y portugués (Oliveira, 2016; Oliveira y Penzin, 2019) y han dado cuenta de los efectos de la proficiencia y de la influencia de la L1 sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE). Sin embargo, la adquisición de la CRI no ha sido estudiada empíricamente de manera exhaustiva en hablantes nativos de español que aprenden ILE, a excepción de Bautista et al. (2016), quienes analizan la comprensión de la CRI por hablantes de español inmersos en contextos anglófonos. Es así que esta tesis tiene como objetivo analizar el grado en el que los diferentes tipos de CRI son adquiridos por hablantes de ILE cuya lengua materna es el español y cuáles son los factores que influyen en este proceso atendiendo a las particularidades del español como lengua materna.

La hipótesis de esta investigación consiste en que la adquisición de la CRI por hablantes nativos de español estará modulada por el nivel de proficiencia en la L2 y la influencia interlingüística de L1 sobre L2. De este modo, se espera que a medida que aumente la proficiencia, el reconocimiento, la comprensión y el procesamiento de los diferentes tipos de CRI mejoren significativamente debido a una automatización paulatina de la configuración de eventos de la L2 en la mente bilingüe (MacWhinney, 2005). A su vez, se espera que las CRI adquiridas con más rapidez (en un nivel de proficiencia bajo) se correspondan con aquellas CRI con similar configuración sintáctico-semántica que la configuración de eventos del español, es decir, con menor distancia interlingüística. Consecuentemente, a mayor proficiencia, mejor el reconocimiento, comprensión y menor costo de procesamiento de las CRI con interfaz sintáctico-semántica más distante del español. Sin embargo, también sería esperable observar efectos de complejidad de cada estructura, de modo tal que las CRI más complejas (con mayor número de propiedades sintáctico-semánticas) podrían ser adquiridas más tardíamente que aquellas menos complejas.

Para llevar a cabo este objetivo, en una primera instancia se describen las diferencias-sintáctico semánticas de cada tipo de CRI desde un marco contrastivo de interfaces gramaticales del inglés-español y se las compara con una estructura presente en ambas lenguas, i.e., la Construcción Descriptiva (CD). Esta estructura de predicación secundaria es sintácticamente idéntica a la CRI, pero semánticamente diferente. A partir de este análisis de interfaces gramaticales se plantean, por un lado, diferencias de distancia interlingüística entre las diferentes CRI y la CD con sus equivalentes en español y, por otro, diferencias de complejidad intralingüística de las diferentes condiciones entre sí.

Posteriormente, se describe la metodología utilizada para llevar a cabo esta investigación. Particularmente, se estudia de manera experimental el grado de reconocimiento, comprensión y

procesamiento de los diferentes subtipos de CRI por hablantes de inglés como lengua extranjera (ILE) mediante tres tareas experimentales que permiten atender a los procesos cognitivos subyacentes anteriormente mencionados: i) tarea de juicios de aceptabilidad para el reconocimiento de oraciones; ii) tarea de comprensión de oraciones para la interpretación de las CRI; y iii) tarea de juicios de aceptabilidad con medición de tiempos de respuesta para el análisis del costo de procesamiento de los diferentes tipos de CRI.

Los resultados de estos experimentos dan cuenta de que: i) la CRI es adquirida por hablantes nativos de español de manera diferenciada; ii) esta diferencia está dada por el nivel de proficiencia en la L2 de modo tal que a mayor proficiencia, mejor reconocimiento, comprensión y menor costo de procesamiento de cada estructura; iii) la distancia de configuración de eventos de cada CRI y CD respecto de la L1 surte efectos en el rendimiento en cada tarea, de modo tal que las construcciones presentes (CD) o cercanas al español son adquiridas en niveles más tempranos de proficiencia. A su vez, a medida que aumenta la proficiencia, el rendimiento en el reconocimiento y la comprensión de las CRI más distantes al español aumenta.

A partir de estos resultados, se concluye que la CRI es adquirida de manera gradual por hablantes nativos de español que aprenden ILE de modo que, a mayor proficiencia mejor el procesamiento de las diferentes estructuras, incluso de aquellas más lejanas a la lengua materna. Sin embargo. Estos hallazgos permiten, por un lado, advertir dificultades específicas de la adquisición de la configuración de eventos del inglés por hablantes nativos de una lengua tipológicamente diferente de la L2, como es el español (Talmy, 2000), incluso en niveles altos de proficiencia. Por otro, permiten profundizar en las implicancias de la proficiencia y la distancia entre lenguas para el acceso a *pensar-para-hablar* en otra lengua (Slobin, 1996).

Índice

Capítulo 1: Introducción 8

1.1 Un problema sobre aprender otra lengua: la Relatividad Lingüística 8

1.1.1 La Construcción Resultativa como paradigma de la configuración de eventos del inglés. 9

1.2 Objetivos de investigación e hipótesis 10

1.3 Metodología propuesta 12

1.4 Relevancia de la investigación 13

1.5 Organización de la tesis 13

Capítulo 2: El problema de aprender una lengua extranjera. Antecedentes para el estudio de la adquisición de la Construcción Resultativa del inglés por hispanohablantes 16

2.1 La psicolingüística cognitiva en el estudio de la adquisición de la lengua 16

2.2 Bilingüismo y adquisición de L2 18

2.2.1 Tipos de bilingüismo 18

2.2.2 Adquisición y aprendizaje de L2 20

2.2.3 Lengua segunda o lengua extranjera 21

2.2.4 Fenómenos particulares del bilingüismo 22

2.3 Modelos de procesamiento bilingüe 28

2.3.1 El sistema léxico-semántico bilingüe y su relación con el sistema conceptual 28

2.3.2 Modelos de procesamiento bilingüe 29

2.4 Contraste entre lenguas y el problema de pensar-para-hablar en L2 37

2.4.1 La hipótesis de pensar para hablar y el aprendizaje de una lengua extranjera 38

2.4.2 Antecedentes sobre la adquisición de lenguas tipológicamente diferentes: Efectos de la L1 39

2.5 Factores intervinientes en la adquisición de la Construcción Resultativa del inglés 41

Capítulo 3: La Construcción Resultativa del inglés desde una mirada contrastiva … 47

3.1 Interfaces gramaticales y construccionalidad 47

3.2 Lenguas en contraste 49

3.2.1 La Construcción Resultativa del inglés 51

3.2.2 La Construcción Resultativa en español 53

3.2.3 La Construcción Descriptiva 54

3.3 Clasificación de la Construcción Resultativa del inglés (CRI): diferencias de interfaz sintáctico-semántica 55

3.3.1 La CRI-Trayecto 56

3.3.2 La CRI-Propiedad 56

3.3.3 La CRI-Falso Reflexivo 57

3.3.4 Hipótesis de Complejidad y restricciones de selección 58
3.4 Equivalentes en español de la Construcción Resultativa del inglés (CRI): diferencias de interfaz sintáctico-semántica 60
3.4.1 La Restricción de Traspaso de Límite 61
3.4.2 Las Resultativas Débiles vs. Fuertes 62
3.4.3 La Hipótesis de Distancia Interlingüística 64
3.5 Hipótesis de adquisición de la Construcción Resultativa del inglés (CRI) por hablantes nativos de español 65
Capítulo 4: Metodología de la investigación y criterios experimentales 67
4.1 Objetivo general y específicos 68
4.2 Diseño de la investigación 68
4.2.1 Participantes 69
4.2.2 Aspectos éticos 70
4.2.3 Medidas de proficiencia e inmersión en L2 70
4.2.4 Estímulos 71
4.2.5 Batería experimental y técnicas específicas utilizadas 74
4.2.6 Análisis de datos 76
Capítulo 5: El Reconocimiento de la Construcción Resultativa del inglés (CRI): Tarea de Juicio de Aceptabilidad 78
5.1 Hipótesis a Prueba 78
5.2 Metodología 78
5.2.1 Muestra 78
5.2.2 Estímulos 81
5.2.3 Instrumento y procedimiento 82
5.2.4 Análisis de datos 82
5.3 Resultados 83
5.3.1 Puntajes de aceptabilidad por Construcción y Gramaticalidad: comparación entre hablantes de ILE y Nativos de inglés-L1 85
5.3.2 Puntajes de aceptabilidad por Construcción, Gramaticalidad y LexTALE 91
5.4 Discusión 97
Capítulo 6: La Interpretación de la Construcción Resultativa del inglés (CRI): Tarea de Comprensión de Oraciones 99
6.1 Hipótesis a prueba 99
6.2 Metodología 100
6.2.1 Muestra 100
6.2.2 Estímulos 102
6.2.3 Instrumento y Procedimiento 103
6.2.4 Análisis de Datos 104

6.3 Resultados 104
6.3.1 Rendimiento en la comprensión por tipo de Construcción: comparación entre aprendices de ILE y Nativos de inglés-L1 106
6.3.2 Rendimiento en la comprensión por tipo de Construcción y puntaje LexTALE 110
6.4 Discusión 115
Capítulo 7: El Procesamiento de la Construcción Resultativa del inglés (CRI): Tarea de Juicio de Aceptabilidad con Tiempos de Respuesta 117
7.1 Hipótesis a prueba 117
7.2 Metodología 118
7.2.1 Muestra 118
7.2.2 Estímulos 120
7.2.3 Instrumento y Procedimiento 121
7.2.4 Análisis de Datos 121
7.3 Resultados 122
7.3.1 Tiempos de Respuesta por Construcción y Gramaticalidad: Comparación entre hablantes de ILE y Nativos 122
7.3.2 Precisión de Respuesta por Construcción y Gramaticalidad: Comparación entre hablantes de ILE y Nativos 127
7.4 Discusión 132
Capítulo 8: Conclusiones 136
7.1 Recapitulación de resultados 136
7.2 Integración de hallazgos al procesamiento de L2 139
7.3 Limitaciones y nuevas líneas de investigación 140
7.4 Implicancias finales 141
Referencias 143

Capítulo 1: Introducción

En el marco de la psicolingüística cognitiva sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, esta tesis toma como objeto de estudio la adquisición de la Construcción Resultativa del inglés (CRI de acá en adelante) por hablantes nativos de español que aprenden inglés como lengua extranjera (ILE). Situada en la ciudad de Mendoza-Argentina, esta investigación ocurre entre 2018 – 2023, periodo de investigación financiado por una beca doctoral por temas estratégicos de CONICET. Mediante un abordaje experimental a través de la aplicación de tres tareas comportamentales, se explora el grado de reconocimiento, comprensión y procesamiento de la CRI por hablantes nativos de español residentes en Argentina que cuentan con distintos niveles de proficiencia en ILE.

A continuación, se introducen las nociones fundantes de este trabajo, donde se incluyen los postulados relativistas de la adquisición de lenguas y la propuesta de clasificación tipológica de lenguas desde donde parte el contraste inglés-español aquí propuesto. Se presenta la Construcción Resultativa del inglés (CRI) y la Construcción Descriptiva (CD), estructuras que serán el objeto de análisis de esta tesis, y se proponen los objetivos a abordar con sus respectivas hipótesis. Adicionalmente, se introduce en marco metodológico utilizado, la relevancia de esta investigación en el campo disciplinar, y se presenta la organización de la tesis.

1.1 Un problema sobre aprender otra lengua: la Relatividad Lingüística

Esta tesis parte de una concepción del lenguaje como soporte articulado del pensamiento. Esto supone que la subjetividad humana y su codificación de mundo reside en el lenguaje y, de manera particular, en la lengua de cada sujeto. Anclada epistemológica y teóricamente en la psicolingüística y en la gramática de interfaces, esta investigación busca contribuir a la mejor comprensión de los procesos de adquisición de una lengua extranjera (L2) partiendo de la base de que gran parte de la experiencia humana se crea a través del lenguaje (París, 2019, 2021). Es así que la adquisición de una lengua materna (L1) es fundamental para garantizar la comprensión y reproducción de las narrativas colectivas que esa lengua imprime en la interacción sujeto-lenguaje-mundo (París, 2019). Además, como la forma de codificar la experiencia varía de una lengua a otra, las diferentes lenguas presentan formas "prototípicas" de organización de la experiencia. Es decir, cada lengua permite situar la experiencia humana en "espacios lógicos alternativos" (París, 2019).

Es por ello que resulta de particular interés el estudio sobre la adquisición de lenguas extranjeras (L2). Aprender a codificar eventos en otra lengua, de otra manera prototípicamente diferente de la impregnada en nuestra cognición por una L1, no solo supone el desarrollo de habilidades comunicativas con distintas comunidades lingüísticas, sino también una nueva forma de pensar de otro modo. Una pregunta de interés en el área es en qué grado es posible adquirir una nueva lógica de pensamiento, un nuevo código. Es así que este trabajo se enmarca en los principios propuestos por Whorf (1956), puntapié inicial de la llamada Relatividad Lingüística (Whorf, 1956). Desde esta mirada, los y las hablantes de diferentes gramáticas (hablantes de diferentes lenguas) realizarían observaciones y evaluaciones de los mismos eventos en el mundo de manera diferenciada dependiendo de su L1 (Jarvis, 2007). A su vez, la manera en la que una L1 conceptualiza la experiencia tendrá efectos en la adquisición de una L2. Esta propuesta devino en diferentes perspectivas teóricas que proponen: i) la determinación del pensamiento a causa de las estructuras de una lengua (el llamado determinismo lingüístico); ii) la diferente organización de las estructuras cognitivas a causa de las diferencias lingüísticas particulares; y iii) la preponderancia de algunos aspectos de los eventos del mundo por sobre otros a causa de las diferentes categorías lingüísticas, sin alterar las estructuras cognitivas subyacentes (Oostendorp, 2012). En esta tesis, se asume la tercera mirada como supuesto subyacente al aprendizaje de lenguas.

A partir de los postulados de la Relatividad Lingüística, Slobin (1991, 1996) propone la hipótesis de pensar-para-hablar (o *Thinking-for-Speaking Hypothesis*) (Slobin, 1991, 1996, 2000,

2004, 2006), un desarrollo empírico de las ideas teóricas de Whorf (1956). La hipótesis de pensar-para-hablar es un tipo de pensamiento que se recluta al hablar en una lengua específica y que, al construir enunciados, los y las hablantes de una lengua amoldan sus pensamientos a los marcos lingüísticos disponibles (Jarvis, 2007; Slobin, 1991). Slobin se distancia de la Relatividad Lingüística de Whorf al sostener que pensar-para-hablar no tiene que ver con la forma de ver el mundo de cada sujeto o de su forma de pensar en general. Contrariamente, propone que cualquier hablante de cualquier lengua tiene las mismas imágenes mentales sobre los objetos de la experiencia, pero la L1 es lo que diferencia la forma de referirse a los eventos en el pasaje pensamiento-lenguaje (Jarvis, 2007). La L1 no afecta, desde esta mirada, las imágenes mentales que una persona forma sobre el mundo, sino que afecta los elementos de esas imágenes que se seleccionan para ser verbalizados. De esta manera, aprender una L2 supone aprender una nueva forma de identificación y selección de elementos de los eventos en el mundo que han de ser articulados lingüísticamente. Este procedimiento no pareciera ser una tarea sencilla, aún más cuando las estructuras a adquirir no son familiares a la L1 de cada aprendiz.

Es así que esta tesis es una contribución para ahondar en las dificultades de adquisición de una L2 en general, y de una construcción extraña al español, en particular. Para ello, esta investigación estudia un tipo de construcción característica de la lengua inglesa, la Construcción Resultativa del inglés (CRI), estructura que, como se argumenta en los siguientes capítulos, es una configuración sintáctico-semántica sin equivalente directo en español.

1.1.1 La Construcción Resultativa como paradigma de la configuración de eventos del inglés

A partir de los supuestos expuestos, la caracterización sistemática de los contrastes estructurales entre lenguas (el inglés y español, particularmente) es indispensable en esta tesis. La tipología de Talmy (1985, 2000), centrada en la expresión del Trayecto en la representación del movimiento en las diferentes lenguas, ofrece dos agrupamientos alternativos para las lenguas del mundo: marco satelital y marco verbal. Se propone que el español es un representante extremo de las lenguas de marco verbal (Slobin, 2000; Talmy, 2000). Esto se debe a que, dentro de los eventos de Movimiento, tiende a codificar la Trayectoria del movimiento en el verbo (como es el caso de "entrar", "salir" o "subir" y "bajar") y la Manera de movimiento en un adjunto. Por el contrario, el inglés es una lengua de marco satelital, donde la Trayectoria es codificada en un satélite y la Manera de movimiento en el verbo (como en *break open* o *wave away*). Dicha configuración de eventos (donde la Manera se explicita en el verbo y el Trayecto en el satélite) es, precisamente, la Construcción Resultativa del inglés (CRI) como se ejemplifica en (1). El equivalente de esta oración en español (2) codifica los constituyentes de manera opuesta al inglés, tal como se configuran las lenguas de marco verbal.

(1) The kid ran into the room.
El niño corrió a/adentro de la habitación
(2) 'El niño entró corriendo a la habitación'

Desde esta perspectiva, la Construcción Resultativa del inglés resulta una estructura condensadora de la lógica inherente de la codificación de eventos del inglés como lengua de marco satelital. Por este motivo, esta investigación toma como objeto de estudio la adquisición de dicha estructura por hablantes nativos del español, una lengua tipológicamente diferente del inglés desde la tipología planteada.

Sin embargo, tanto el español como el inglés cuentan con otra construcción de predicación secundaria que, si bien se asemeja a la CRI en términos sintácticos, difiere de ella semánticamente. Se trata de la Construcción Descriptiva (CD), estructura presente en inglés (3) con equivalente directo en español (4).

(3) The teacher arrived home tired.
El profesor llegó a casa cansado
(4) 'El ´profesor llegó a casa cansado'

Si bien la configuración sintáctica de la CRI se encuentra en español en forma de CD, el estudio de la adquisición de la CRI, estructura que condensa en su interfaz sintáctico-semántica las características tipológicas del inglés-L2, permitirá dar cuenta del grado de adquisición de nuevas configuraciones de eventos como formas diferentes y coexistentes de pensar-para-hablar en los y las hablantes de ILE (Alonso, 2015; Robinson et al., 2009; Slobin, 1991, 1996, 2000). En particular, esta tesis intentará responder a la interrogante sobre cómo hablantes nativos de una lengua de marco verbal como el español adquieren la CRI como estructura clave en la configuración de eventos de una lengua de marco satelital como el inglés.

En consecuencia, el análisis lingüístico de las diferentes estructuras en esta investigación ocurre a nivel oracional y se basa en teorías gramaticales de interfaces como es el caso de la Gramática del Rol y la Referencia (o RRG) (van Valin y LaPolla, 1997, van Valin 2005), modelo funcionalista que se concentra en la interfaz sintaxis-semántica-pragmática en el estudio de las lenguas como sistemas simbólicos (Paris, 2019). Se asume una visión pluralista en la que cada gramática es comprendida como una lógica en sí misma que resulta en una forma específica de razonamiento, de construir eventos y narrativas del mundo. Dado que cada lengua tiene su propia lógica interna que la diferencia de las gramáticas de otras lenguas, esta tesis presenta un análisis pormenorizado de la interfaz sintáctico-semántica de los diferentes tipos de CRI y de la CD para dar cuenta de cómo cada lengua particular -inglés y español en este caso- distribuye el trabajo entre la sintaxis y la semántica al construir lingüísticamente los eventos del mundo.

1.2 Objetivos de investigación e hipótesis

Con el fin de aportar al campo de conocimientos sobre la adquisición de lenguas extranjeras en general, y del inglés como lengua extranjera (ILE) en particular, esta investigación se ocupa de indagar cómo hablantes nativos de español que aprenden ILE adquieren una construcción clave en el contraste inglés-español, la Construcción Resultativa del inglés (CRI), y qué factores tienen efectos en la adquisición de estas estructuras en la L2. Dada la oposición en la codificación de eventos de movimiento inglés-español descritas anteriormente, se advierten dificultades en la adquisición de las CRI por hablantes de español que aprenden ILE, primero, debido a las diferencias tipológicas entre ambas lenguas (Slobin, 2000; Talmy, 2000), y segundo, dado que estas construcciones no son parte del repertorio de la configuración de eventos del español-L1 (Macwhinney y Bates, 1989; Chiswick y Miller, 2005; Putnam et al., 2018). Hasta la fecha, sin embargo, y a pesar de la abundancia de estudios teóricos sobre la CRI, no se ha atendido empíricamente esta área de estudio.

A su vez, es de interés en esta investigación el hecho de que la CRI no corresponde a una categoría homogénea, sino que la configuración de eventos resultativos en inglés puede agruparse, como mínimo, en tres grandes grupos: CRI-Trayecto; CRI-Propiedad; CRI-Falso Reflexivo. El análisis gramatical desde las interfaces gramaticales intervinientes en la caracterización de cada CRI mencionada (París et al., 2023) permite proponer diferencias consistentes entre cada estructura dentro de la familia de construcciones que conforman las CRI (Goldberg y Jackendoff, 2004). Es así que en esta tesis se proponen dos hipótesis teóricas de adquisición de la CRI por hablantes nativos de español que aprenden ILE con base en el análisis de interfaces sintáctico-semánticas (París, 2019; van Valin y LaPolla, 1997, van Valin, 2005).

Por un lado, se presenta un gradiente de adquisición de las CRI en base a la distancia interlingüística de cada estructura respecto de sus equivalentes en español, de modo tal que aquellas condiciones presentes en la L1 (la Construcción Descriptiva o CD) o muy cercanas (CRI-Trayecto) serán adquiridas tempranamente, es decir, en un nivel de proficiencia bajo. A su vez, aquellas construcciones lejanas a la configuración de eventos de la L1 (CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo) requerirán de niveles de proficiencia más altos para ser internalizadas en la gramática mental de hablantes de ILE (Paris et al., 2023). Los criterios gramaticales que permiten plantear esta hipótesis son desplegados ampliamente en el Capítulo 3 de esta tesis. Por otro lado, se propone otro gradiente de adquisición de CRI en base a las diferencias de complejidad intralingüística, es decir, de las

propiedades sintáctico-semántica que cada construcción tiene respecto de sus pares. De esta manera, aquellas estructuras menos complejas como la CRI-Trayecto y CD (en ese orden) serán adquiridas en un nivel de proficiencia bajo, mientras que las más complejas (CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo) requerirán de mayor proficiencia para ser reconocidas, comprendidas y procesadas correctamente por el hablante de ILE (Paris et al., 2023). En este caso, las propiedades gramaticales que permiten suponer esto gradiente de adquisición también se despliegan en el Capítulo 3 de esta tesis. Ambas propuestas de adquisición de la CRI son evaluadas a partir de los datos empíricos relevados en esta investigación.

A partir de las diferencias de interfaz sintáctico-semántica de cada construcción y a las particularidades del español como L1, se intenta responder la pregunta sobre el grado en el que los diferentes tipos de CRI son adquiridas por hablantes nativos de español que aprenden ILE y cuáles son los factores que influyen en este proceso, con especial atención a los efectos de proficiencia e influencia interlingüística. Si bien se considera que el proceso de adquisición de una lengua contempla tanto los procesos de entrada (la comprensión), como de salida (la producción), esta investigación pone foco en el estudio de la comprensión de la L2 como proceso cognitivo que involucra diferentes áreas: el reconocimiento de oraciones aceptables en la lengua extranjera (qué oración es aceptable en la L2 y cuáles no), la interpretación del significado de dichas oraciones (qué significan), y el costo de procesamiento de cada construcción (cuál es el costo cognitivo de las diferentes estructuras). Más específicamente, se plantean las siguientes preguntas: i) en qué grado los hablantes de español que aprenden inglés como lengua extranjera (ILE) reconocen, comprenden y procesan los diferentes tipos de CRI; ii) qué tipo de correlación existe entre la adquisición de los diferentes tipos de CRI y el nivel de proficiencia general de ILE; iii) qué grado de dificultad presentan las estructuras de la L2 cuyos mapeos de interfaces gramaticales se alejan de aquellos mapeos de la L1 (mayor distancia interlingüística) respecto de aquellas estructuras presentes en ambas lenguas; y finalmente, iv) cuáles son los efectos de la diferencia de complejidad de interfaz sintáctico-semántica de los diferentes tipos de CRI en relación a su adquisición por parte de hablantes de ILE nativos de español.

Consecuentemente, el objetivo de esta investigación es analizar cómo los hablantes de español-L1 con diferentes niveles de proficiencia en inglés-L2 adquieren los diferentes subtipos de CRI en contraste con la Construcción Descriptiva (CD), estructura de predicación secundaria presente en ambas lenguas, y en qué medida la adquisición de los diferentes tipos de CRI se ve modulada por factores como la proficiencia en L2, la influencia interlingüística y las diferencias de interfaz sintáctico-semántica de cada CRI. En particular, se propone:

- analizar el reconocimiento de las restricciones de selección de los constituyentes de las CRI y la CD por hablantes nativos de español que aprenden ILE con distintos niveles de proficiencia en la L2;
- analizar la interpretación de cada subtipo de CRI y la CD por hablantes nativos de español que aprenden ILE con distintos niveles de proficiencia en la L2;
- comparar el costo de procesamiento en el reconocimiento de cada subtipo de CRI y la CD por hablantes nativos de español que aprenden ILE y hablantes nativos de inglés;
- identificar los efectos de proficiencia en la L2 en la adquisición de los diferentes tipos de CRI y CD por hablantes nativos de español que aprenden ILE;
- identificar las diferencias en la adquisición de los diferentes tipos de CRI y CD en relación a la distancia interlingüística (entre cada estructura y sus equivalentes en la L1), y a la complejidad de cada una de las construcciones entre sí.

A partir de estos objetivos, se propone que la adquisición de los diferentes tipos de CRI por hablantes nativos de español no será homogénea y estará modulada por el nivel de proficiencia en la L2 y la influencia interlingüística de L1 sobre L2. En particular, debido a las diferencias de interfaz sintáctico-semántica entre condiciones y en relación a la configuración de eventos típica del español, se espera que el reconocimiento y la comprensión de los diferentes tipos de CRI y CD muestre diferencias significativas. Por un lado, es esperable que a medida que aumente la proficiencia el

reconocimiento y la comprensión de los diferentes tipos de CRI mejoren significativamente, mientras que el costo de procesamiento de cada condición disminuya debido a una automatización paulatina de la configuración de eventos de la L2 (MacWhinney, 2005). A su vez, se espera observar un mejor rendimiento para las CD en comparación con las CRI, rendimiento que no estaría modulado por la proficiencia sino por efecto de influencia interlingüística, dado que es una construcción cuya configuración es parte del repertorio gramatical del español. Por otro lado, se espera que las CRI adquiridas más tempranamente (en un nivel de proficiencia bajo) se correspondan con aquellas CRI con similar configuración sintáctico-semántica que la configuración de eventos del español, es decir, con menor distancia interlingüística entre L2 y L1. Finalmente, se propone que a mayor proficiencia, mejor será el rendimiento en el reconocimiento y la comprensión de CRI, y menor costo de procesamiento de las estructuras con interfaz sintáctico-semántica más distante del español. Sin embargo, sería esperable observar efectos de complejidad intralingüística de cada estructura, de modo tal que las CRI más complejas (con mayor número de propiedades sintáctico-semánticas) serían adquiridas más tardíamente que aquellas menos complejas.

En síntesis, el aumento en la proficiencia en L2 mejoraría progresivamente el reconocimiento, comprensión y procesamiento de las diferentes CRI, ya que permitiría madurar las representaciones de la interfaz sintaxis-semántica de la lengua meta, es decir, mejorar el reconocimiento de las diferentes restricciones gramaticales de la L2 (van Valin, 1991, 2000) disminuyendo significativamente la dependencia de la L1 (Bates y MacWhinney, 1989; MacWhinney, 2005). Esto conduce, consecuentemente, a un mejor rendimiento en el proceso de pensar-para-hablar en una lengua extranjera (Slobin, 1996).

Para abordar estos objetivos y verificar hipótesis, a lo largo de esta tesis se describen tres experimentos comportamentales que evalúan la adquisición de la CRI en relación al reconocimiento, la comprensión, y el costo de procesamiento de dicha estructura por hablantes nativos de español que aprenden ILE. Para ello, se describe la propuesta metodológica y los diferentes experimentos desarrollados.

1.3 Metodología propuesta

Con el propósito de identificar cómo factores individuales, ambientales y lingüísticos interactúan en el procesamiento de la gramática durante el aprendizaje de una lengua extranjera se propone un abordaje metodológico experimental desde la mirada de la psicolingüística cognitiva. Esta área disciplinar cuestiona los posicionamientos que consideran al lenguaje como una herramienta cuya única función es expresar el mundo conceptual interior del sujeto, y atiende a los posibles efectos del lenguaje en la cognición, propuesta retomada posteriormente por los postulados de la Relatividad Lingüística (Slobin, 1996, 2000; Worf, 1957). En el caso del procesamiento de una lengua extranjera, esta perspectiva es fundamental para dar cuenta de la manera en la que la mente humana se encuentra gramaticalizada -i.e., condicionada por estructuras lingüísticas- (París, 2019, 2021) y de qué forma estas estructuras pueden ampliarse o adquirirse de manera efectiva.

El abordaje experimental de esta tesis responde a la naturaleza del problema de investigación y al objeto de estudio planteado. Explorar en qué grado se adquieren las CRI por hablantes nativos de español requiere de técnicas que permitan inferir procesos cognitivos que no son fenómenos directamente observables, como es el caso del reconocimiento, comprensión y costo de procesamiento de los diferentes tipos de CRI y CD. Para ello, la psicolingüística desarrolla técnicas específicas que permiten inferir dichos procesos a partir de datos comportamentales.

Se plantea un diseño metodológico cuantitativo y experimental no probabilístico (Hernández Sampieri, 2014) y se utilizan técnicas de recolección de datos *offline* para el diseño de dos experimentos que informan indirectamente sobre el grado de reconocimiento y comprensión de las construcciones meta. Por un lado, se diseñó una Tarea de Juicios de Aceptabilidad cuyo objetivo específico es identificar cómo diferentes CRI con estructuras sintácticas equivalentes (CRI-Propiedad y CRI-falso Reflexivo) y CD son reconocidas por hablantes nativos de español que aprenden ILE. Se

analiza también qué diferencias son observables en el reconocimiento de las restricciones de selección de cada construcción en relación al nivel de proficiencia y a los efectos de influencia interlingüística. Por otro lado, se diseñó una Tarea de Comprensión de Oraciones con el objetivo de explorar específicamente la comprensión del contenido semántico de los diferentes subtipos de CRI en una muestra de hablantes de ILE, y examinar su asociación con la proficiencia en la L2 y con la influencia interlingüística. Por último, con el objetivo de identificar posibles diferencias en el costo de procesamiento de cada subtipo de CRI y la CD entre hablantes nativos de español que aprenden ILE y hablantes nativos de inglés, se diseñó un tercer experimento con una nueva Tarea de Juicios de Aceptabilidad con medidas de tiempo de respuesta (medición *online*).

Todas las tareas fueron programadas en plataformas virtuales y, se evaluó el nivel de proficiencia y la exposición a la L2 mediante diferentes cuestionarios. A su vez, dos grupos de participantes fueron convocados para cada experimento: i) hablantes nativos de español residentes de Argentina que aprenden ILE sin restricciones de nivel de proficiencia en la L2, y ii) hablantes nativos de inglés-L1 como grupo control. Una vez ejecutados los experimentos, se procedió a una descripción de datos con estadística descriptiva, como medidas de tendencia central y de variabilidad. Luego, se utilizó estadística inferencial a través de modelos mixtos donde se incluyeron los sujetos y los ítems como factores aleatorios. En todos los casos, el procesamiento y análisis de los datos fue realizado mediante el programa *R* versión 4.1.1 en la interfaz *R Studio* (R Core Team, 2021). Los resultados de estudios comportamentales informan sobre las diferencias en la adquisición de cada CRI por hablantes nativos de español que aprenden ILE, y los efectos de proficiencia e influencia interlingüística de las diferentes estructuras en base a las diferencias de interfaz sintáctico-semántica de los diferentes subtipos de CRI y CD.

1.4 Relevancia de la investigación

Los resultados de esta tesis permiten advertir dificultades específicas de la adquisición de la configuración de eventos del inglés por hablantes nativos de una lengua tipológicamente diferente de la L2, como es el español (Talmy, 2000). Esto haría posible, en una instancia posterior a esta tesis, proponer estrategias de enseñanza-aprendizaje de la L2 que contemplen las particularidades tipológicas y de interfaz sintáctico-semánticas de la L1 como base para aprender a pensar-para-hablar en la L2 (Alonso, 2015; Robinson et al., 2009; Slobin 1996, 2000).

La enseñanza de ILE es hoy un componente curricular de prácticamente todas las escuelas públicas y privadas del país en nivel secundario y, en menor medida, en nivel primario y universitario. Se acepta, de hecho, el estatuto del inglés como *lengua franca* dentro del sentido común de la población y su inmersión en la vida cotidiana y, con ello, se reconoce su implementación en la currícula obligatoria de las instituciones educativas de Mendoza en particular, y de la Argentina en general. Sin embargo, el material didáctico que se implementa para la enseñanza de ILE es de elaboración genérica. Es decir, los libros de texto de inglés como L2 son diseñados para el uso de hablantes nativos de lenguas tan distintas como el chino, el turco, el alemán o el español. No contemplan las variaciones morfosintácticas y semánticas de las lenguas nativas y, por lo tanto, tampoco los efectos de influencia interlingüística que las distintas codificaciones de eventos de las L1 pueden generar en el proceso de adquisición de ILE. Es de particular relevancia para este estudio explicitar las dificultades específicas que atraviesan los hablantes nativos de español en el aprendizaje de la lógica de configuración de eventos del inglés como L2 y evidenciar los factores que favorecen o interfieren en su adquisición. Las implicancias pedagógicas, sin embargo, exceden los límites de esta investigación.

1.5 Organización de la tesis

Esta tesis se encuentra organizada en ocho capítulos conformados por una introducción, una conclusión, y seis capítulos intermedios que dan cuenta de las diferentes áreas indispensables en esta

investigación. Inicialmente, se presenta el tema y objetivos de investigación. Posteriormente, se detalla el posicionamiento psicolingüístico experimental y los antecedentes pertinentes en el área de adquisición de L2. Luego, se desarrolla el posicionamiento teórico de análisis gramatical y de clasificación de las CRI en cuestión. A continuación, se despliega el abordaje metodológico general, seguido por el análisis empírico de las tres áreas de la adquisición abordadas en este trabajo: el reconocimiento, la comprensión y el costo de procesamiento de las CRI y, finalmente, se concluye con los resultados obtenidos y las implicancias teóricas que de aquí se desprenden.

En el presente Capítulo 1: *Introducción,* se han sentado las bases de la perspectiva adoptada para la elaboración de la tesis. Se introdujo el problema de la adquisición de una lengua extranjera desde la perspectiva de la Relatividad Lingüística y las dificultades del aprendizaje de una L12 a partir de una forma de pensar gramaticalizada por una L1 (París, 2019, 2021). Se introdujo también la tipología de eventos de movimiento propuesta por Talmy (2000) que da pie al contraste inglés-español que se asume en esta investigación y que permite la construcción del objeto de estudio, la adquisición de la Construcción Resultativa del inglés. Con el objeto de estudio planteado, se han explicitado los objetivos de investigación, las hipótesis y la metodología propuesta.

Posteriormente, el Capítulo 2: *El problema de aprender una lengua extranjera: Antecedentes para el estudio de la adquisición de la Construcción Resultativa del inglés por hispanohablantes*, se dedica a inscribir esta tesis dentro de los postulados de la psicolingüística cognitiva en el marco de los avances sobre la adquisición de L2. En primer lugar, se definen conceptos elementales como el bilingüismo, la adquisición y la relevancia de aprender una lengua extranjera vs. una segunda lengua. Se presentan fenómenos particulares del bilingüismo que atañen a esta tesis, como la transferencia e influencia interlingüística, y se describen los modelos psicolingüísticos que intentan explicar la forma en la que los diferentes sistemas lingüísticos interactúan en la adquisición de lenguas extranjeras. Luego, se presentan las investigaciones que muestran evidencia sobre los efectos interlingüísticos en la adquisición de una L2 tipológicamente diferente de la L1, como es el caso de trabajos que estudian la adquisición del inglés-L2 por nativos de español (o viceversa). Finalmente, se detallan las investigaciones disponibles sobre la adquisición de la CRI por hablantes de diferentes lenguas maternas. Este último apartado permite advertir la vacancia del tema de investigación de esta tesis.

Por otro lado, en el Capítulo 3: *La Construcción Resultativa del inglés desde una mirada contrastiva* se despliegan las herramientas teóricas que permiten la construcción de las hipótesis sobre la adquisición de las CRI con base en el contraste de interfaces sintáctico-semántico inglés-español. Para ello, se presentan los fundamentos teóricos que permiten el análisis de la CRI desde una perspectiva de interfaces gramaticales. Luego, se describen las propiedades de interfaz sintáctico-semántica de cada tipo de CRI y CD, clasificación que será la base de los experimentos propuestos en los siguientes capítulos. El análisis de interfaces gramaticales permitirá argumentar los gradientes de adquisición de las CRI propuestas en esta tesis: la hipótesis de distancia interlingüística y la de complejidad intralingüística. Ambas hipótesis serán evaluadas posteriormente a partir de los resultados obtenidos.

En el Capítulo 4: *Metodología de investigación y criterios experimentales*, se retoman los objetivos planteados con anterioridad y se especifican las hipótesis de trabajo. A su vez, se detalla el diseño de la investigación que agrupa los tres experimentos desarrollados. Aquí se aborda la selección de participantes y medidas de proficiencia aplicada, los criterios de selección de estímulos, la batería y técnicas experimentales utilizadas y se adelanta el procedimiento de análisis de datos descriptivos e inferenciales.

Posteriormente, se diagraman tres capítulos donde se desarrolla el abordaje empírico de esta investigación: El Capítulo 4: *El Reconocimiento de la Construcción Resultativa del inglés*; Capítulo 5: *La Interpretación de la Construcción Resultativa del inglés y el Capítulo;* y el Capítulo 6: *El Procesamiento de la Construcción Resultativa del inglés*. A partir de los paradigmas experimentales planteados en el Capítulo 2 y de los tipos de CRI descritos en el Capítulo 3, en cada uno de estos capítulos se retoman las hipótesis a prueba y se presentan en detalle los experimentos desarrollados para dar cuenta de los objetivos planteados. En el Capítulo 4 se describe la Tarea de Juicio de

Aceptabilidad para el reconocimiento de oraciones, en el Capítulo 5 se presenta la Tarea de Comprensión de Oraciones, y en el Capítulo 6, la Tarea de Juicio de Aceptabilidad con medidas de tiempos de respuesta para la evaluación de los costos de procesamiento de las diferentes estructuras. Los resultados de cada experimento son discutidos en cada capítulo en virtud de los antecedentes y de las hipótesis propuestas.

Finalmente, en el Capítulo 8: *Conclusiones y aporte teórico* se retoman los objetivos planteados, se sintetizan los resultados obtenidos. A su vez, para dar cuenta de los aportes teóricos de esta investigación, se evalúan las implicancias de estos resultados en relación a las discusiones teóricas sobre la adquisición de la L2, a los modelos de procesamiento bilingüe, y a los posibles gradientes de adquisición propuestas en esta tesis (Capítulo 3).

En última instancia, se presentan las referencias bibliográficas consultadas en esta tesis y se adjunta un anexo que alberga información metodológica que no resulta pertinente incluir en el cuerpo de la tesis, pero que pudiera ser considerada relevante para la evaluación de la precisión de esta investigación, como es el caso de los ítems utilizados y los *scripts* de análisis de datos de cada experimento.

Capítulo 2: El problema de aprender una lengua extranjera. Antecedentes para el estudio de la adquisición de la Construcción Resultativa del inglés por hispanohablantes

Para el abordaje del objeto de estudio planteado, esta tesis toma los lineamientos generales de la psicolingüística cognitiva como paraguas teórico que considera que el lenguaje y las lenguas particulares tienen efectos sobre la cognición humana. En una primera instancia, se explicitan los supuestos del área disciplinar en la que se inscribe este trabajo y se sitúa epistemológicamente. Luego, a fines de inscribir esta tesis en los estudios sobre la adquisición de lenguas extranjeras, se definen las nociones de bilingüismo, adquisición y aprendizaje, la distinción entre lengua segunda y extranjera, y fenómenos particulares del bilingüismo con especial foco en la transferencia o influencia interlingüística, aspecto fundamental en esta tesis. En un siguiente apartado, se despliegan los antecedentes fundantes del procesamiento bilingüe y se describen diferentes modelos psicolingüísticos sobre procesamiento a nivel léxico-semántico y oracional que permiten realizar predicciones respecto del grado de independencia de la L2 respecto del sistema léxico-semántico de la L1, así como también del grado de influencia de la L1 en el procesamiento oracional en L2. En el penúltimo apartado, se presentan los antecedentes de investigación sobre procesamiento y adquisición de lenguas tipológicamente contrastantes (Talmy, 2000) con el objetivo de evidenciar el impacto de las diferencias tipológicas entre lenguas en la adquisición de L2 y, fundamentalmente, en el contraste inglés-español. Finalmente, se despliegan los trabajos experimentales realizados hasta la fecha sobre el reconocimiento, comprensión y producción de la Construcción Resultativa del inglés por hablantes de diferentes L1, y se destacan los principales factores intervinientes en la adquisición de dicha estructura.

2.1 La psicolingüística cognitiva en el estudio de la adquisición de la lengua

Las diferentes perspectivas sobre la adquisición del lenguaje adoptan visiones opuestas en relación al tipo de dominio cognitivo que le atribuyen al lenguaje, ya sea dominio específico o general, a los factores con mayor influencia en el proceso de adquisición, ya sean de base biológica/innato o social/interactivo, y al carácter de universalidad de lenguaje. La capacidad de afectación del pensamiento por la adquisición del lenguaje y de una lengua en particular también es un factor que divide aguas en las posiciones teóricas. Todos estos dominios, sin duda, son extrapolables a la adquisición de una L2.

El enfoque adoptado aquí es el correspondiente a la psicolingüística cognitiva. Esta perspectiva teórico-metodológica permite poner en tensión las propuestas estrictamente socio-interactivas que otorgan centralidad a la función comunicativa del lenguaje como manifestación del pensamiento (Bruner, 1974; Painter, 2001; Snow, 1977, Trevarthen, 1980). A su vez, no presupone que el lenguaje es un fenómeno que se aprende por mecanismos estrictamente cognitivos y biológicos como la atención, percepción y frecuencia, como se asume en las perspectivas asociacionistas (Skinner, 1957) e innatistas (Chomsky, 1957; 2015). En particular, la psicolingüística cognitiva cuestiona la premisa de que las estructuras lingüísticas (la sintaxis) se encuentran universalmente radicadas *a priori* en la capacidad innata del lenguaje, como se propone a partir del llamado *Problema lógico de la adquisición de la lengua*, o el *Problema de la pobreza del estímulo* (Baker y McCarthy, 1991; Saleemi, 1992).

Por otro lado, no se acepta la premisa cognitivista de la búsqueda de universales cognitivos en el procesamiento lingüístico como universales *a priori*. Si bien se reconoce que el lenguaje es, en parte, producto de la cognición humana como un "constructo experiencial" en donde el significado es "imaginativo y encarnado" (Domaradzki, 2007: 40), discute el supuesto de que cada estructura gramatical se encuentra enraizada -o se encarna [*is embodied*]- en una estructura preconceptual que

hace posible la articulación de la experiencia corporal. Esta estructura preconceptual se debe a que las estructuras lingüísticas se reducen, en última instancia, a patrones neuronales. Estos patrones preconceptuales están más o menos consolidados y disponibles como plantillas [*templates*] para la categorización de expresiones lingüísticas (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012), de modo que las estructuras sintácticas estarían motivadas por la estructura de modelos cognitivos previos a la gramática. Esta tesis se separa de la visión estrictamente cognitivista que propone una base preconceptual como generadora de estructuras lingüísticas y se inclina por las bases lingüísticas que dan pie a una cognición gramaticalizada (París, 2019).

El enfoque adoptado aquí centra su interés en la pregunta de la psicolingüística cognitiva por los efectos de la adquisición de una lengua en la cognición humana. En esta tesis se asume que el lenguaje tiene un rol modificador de la cognición, entendiendo aquí al lenguaje como un aspecto cognitivo de dominio general y con bases tanto biológicas como interactivas. Esta propuesta será abordada por los postulados sobre la relatividad lingüística y transferencia conceptual (Jarvis, 2007; Slobin, 1996; Whorf, 1956) desarrollados en el apartado 2.5.

La mente humana se gramaticaliza al entrar en contacto con distintas lenguas particulares, de modo tal que las diferencias entre lenguas repercutirán en un procesamiento cognitivo diferenciado. Esta es la propuesta de la adquisición de la lengua en tanto proceso de gramaticalización del pensamiento (París, 2019, 2021). Quien adquiere una lengua no solo adquiere un símbolo lingüístico sino también la representación cognitiva de cómo ese signo es construido por los participantes de la interacción (París, 2019; Tomasello, 2005). La gramaticalización del pensamiento se encuentra dada, de este modo, a partir de la exposición del sujeto a una lengua particular y a los patrones de atención y de selección de constituyentes que de esa lengua se desprenden.

El estudio de la forma en la que las diferentes lenguas impactan en el procesamiento cognitivo de un hablante es analizable a partir de estrategias de recolección de datos experimentales. Estas estrategias permiten la generación de inferencias sobre los procesos mentales que tienen lugar durante los procesos lingüísticos no observables de adquisición y procesamiento del lenguaje. Para ello, hace uso de la observación del comportamiento lingüístico y de la experimentación con manipulación de variables para el análisis, descripción y explicación de la adquisición, comprensión y producción del lenguaje (Cuetos, 2015).

Desde perspectivas psicolingüísticas tradicionales, diferentes tipos de conocimientos se activan e interrelacionan mediante subprocesos y representaciones mentales que permiten la adquisición, comprensión y producción del lenguaje. Mientras que las representaciones son estructuras de información o estados mentales diferenciados dentro del procesamiento del lenguaje, los procesos corresponden a las operaciones que se realizan sobre esos estados mentales. Las representaciones se asocian a la organización jerárquica de los componentes del lenguaje. Se cuestiona, sin embargo, una connotación computacionalizada del procesamiento cognitivo en la que la mente funcionaría como una representación del mundo, posicionamiento ampliamente cuestionado por los postulados de la relatividad lingüística (ver apartado 2.5). La noción de representación supone una visión descarnada o no corporizada de la cognición, la cual funcionaría como una mera ventana pasiva que recoge el exterior en unidades discretas. Contrariamente a la perspectiva únicamente comunicativa del lenguaje y sus implicancias como mero vehículo del pensamiento, esta tesis se plantea desde una mirada corporizada del lenguaje, aspecto que influye sustancialmente en la gramaticalización del pensamiento y de la cognición humana. De este modo, se intentará evitar la referencia a la generación de representaciones mentales a partir de datos lingüísticos por parte de hablantes de una L2. Sin embargo, por razones prácticas y para evitar redundancia, en ocasiones se utilizará dicho concepto como sinónimo de la codificación mental de eventos en el mundo.

2.2 Bilingüismo y adquisición de L2

En el siguiente apartado se desarrollará el concepto de bilingüismo y qué se entiende por un sujeto bilingüe en el marco de esta tesis. A su vez, se detallará la noción de adquisición y aprendizaje de una L2 y la relevancia del análisis de la adquisición de una lengua extranjera en contraste con una lengua segunda. Posteriormente, se presentarán algunos fenómenos particulares del bilingüismo para ahondar en la noción de transferencia o influencia interlingüística, concepto indispensable en esta tesis. Finalmente, se expondrán algunas de las hipótesis más relevantes de la literatura sobre el grado de afectación de la L1 en la adquisición de la L2.

2.2.1 Tipos de bilingüismo

Lejos de ser un fenómeno de pocos, el bilingüismo es un atributo que, ya hacia fines del siglo XX, era parte de más de la mitad de la población mundial (Grosjean, 1994) y que, en la actualidad, podría alcanzar hasta dos tercios (Walraff, 2000). Dada esta amplitud, no es un fenómeno uniforme, sino que se da en diferentes graduaciones dependiendo del tipo de adquisición, el tiempo de exposición a la L2 y el grado de proficiencia alcanzado.

Postulados iniciales sobre el bilingüismo propusieron que un hablante bilingüe es quien puede controlar ambas lenguas en un nivel nativo (Bloomfield, 1935) o quien "además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia" (Siguán y Mackey, 1986: 17). Ambas acepciones asumen que la gramática bilingüe debe ser comparable con una gramática nativa de la L2. Grosjean (1989) discute la concepción del bilingüismo como la suma de dos monolingües en una solamente, ya que implica que los hablantes serán descritos en relación al balance que existe entre ambas lenguas, sin advertir las habilidades diferenciales cubiertas por cada una de ellas. En este sentido, el bilingüismo no corresponde a dos componentes lingüísticos separados, sino que las múltiples lenguas se encuentran en interacción y producen una configuración lingüística integral y completa dentro de la mente bilingüe (Grosjean, 1989), denominada también como una multicompetencia (Cook, 1991, 2003).

Estas perspectivas permiten advertir un panorama amplio del bilingüismo que abarca diferente grado de experticia y funcionalidad, teniendo en cuenta que la adquisición de una L2 se da de maneras diferentes (Paradis, 2009), tiene usos diferentes (Cook, 2003) y se procesa mediante mecanismos neurocognitivos diferentes dependiendo de la edad de adquisición, la frecuencia y el tipo de uso (García, 2016). En esta línea, se ha sostenido que un bilingüe es quien puede utilizar dos lenguas de manera alternada (Weireinch, 1953), quien puede producir enunciados significativos en más de una lengua (Haugen, 1953), o quien conoce una L2 incluso en un nivel bajo y puede utilizarla por lo menos en una macro habilidad lingüística como la oralidad, la comprensión auditiva, la escritura o la lectura (Macnamara, 1969). Esta visión amplia sobre el bilingüismo es la adoptada en esta tesis.

Un factor decisivo es la edad de adquisición de la L2, variable que modula la organización cognitiva del sistema léxico-semántico (Kroll y Stewart, 1994), las habilidades morfosintácticas (Birdsong, 2006; Marinis y Chondrogianni, 2011) y la organización neuroanatómica de la información lingüística (Kim et al., 1997; Perani et al., 1996, 1998; Waldron y Hernández, 2013). Autores como Dijkstra y Van Heuven (1998), Green (1993) y Kroll y de Groot (1997), proponen una clasificación en relación a la simetría de las lenguas. Los bilingües balanceados o simétricos son quienes adquirieron ambas lenguas en su infancia y poseen el mismo nivel de competencia en L1 y L2. Los bilingües dominantes o asimétricos son quienes tiene mayor competencia en una de las dos lenguas, mientras que los bilingües fluidos son quienes adquirieron la L2 ya superada la infancia, pero con alto nivel de proficiencia (Pozo y Soloviev, 2011: 51).

También se propone una distinción entre bilingües tempranos y tardíos (Genesee et al., 1978). El bilingüe temprano es quien logra adquirir la L2 antes de un periodo estimado alrededor de los 5-7 años (Fabbro, 2001b; Paradis, 2009) ya que utiliza los mecanismos de aprendizaje inferencial propios de la L1, sin instrucción formal. En este caso, los circuitos neuronales de aprendizaje de la L2 ocurren

mediante circuitos de memoria procedural que permite el aprendizaje de patrones de manera implícita y permite el procesamiento automático (Ullman, 2001, ver apartado 2.3). Pueden clasificarse en bilingües simultáneos (adquieren ambas lenguas en paralelo), o secuenciales (cuando primero adquieren L1 y luego la L2) (Deuchar y Quay, 2000). Por otro lado, los bilingües tardíos, son aquellos que aprenden la L2 luego de los 7 años en cualquier momento de la vida del sujeto y lo hacen mediante los circuitos de memoria declarativa, es decir, mediante mecanismos de aprendizaje explícito, consciente y controlado, mecanismo que aumenta su eficacia a medida que aumenta la madurez cognitiva de los niños.

Por otro lado, de acuerdo al nivel de proficiencia alcanzado en la L2 (Hulstijn, 2012) y se distinguen los bilingües equilibrados (quienes tienen similar experticia en L1 y en L2) y no equilibrados (quienes tienen una lengua dominante) (Peal y Lambert, 1962). Se propone un continuo en términos de nivel de proficiencia alto, medio y bajo que varía entre un nivel similar al nativo de L2 y un nivel más pasivo y precario de la apropiación de la L2. Por otro lado, los bilingües pueden ser clasificados de acuerdo a la frecuencia de uso de la L2 como bilingües activos (emplean la L2 activamente) quienes son más competentes que los bilingües latentes (quienes conocen la L2, pero no la usan activamente) (Grosjean, 1992). A su vez, de acuerdo a las habilidades lingüísticas de los hablantes, un bilingüe puede ser receptivo (quien comprende, pero no produce en la L2) o productivo (quien comprende y produce) (Butler y Hakuta, 2004; Valdés y Figueroa, 1994).

La edad de adquisición, nivel de proficiencia y frecuencia de uso son variables que permiten organizar el sistema léxico-semántico bilingüe en diferentes categorías. Weinreich (1953) propone una clasificación del sistema bilingüe que responde a la organización mental y cognitiva de la información en la relación entre significante y significados. Por un lado, el bilingüe coordinado es quien cuenta con dos almacenes conceptuales, cada uno de los cuales cuenta con sus respectivos almacenes formales (ya que son dos lenguas aprendidas en contextos diferentes). El bilingüe compuesto es aquel en el que dos significantes se encuentran asociados a un mismo significado dada la existencia de un sistema conceptual con diferentes realizaciones formales (ambas lenguas son adquiridas en el mismo contexto). Esta organización compuesta se vería beneficiada por la adquisición simultánea de ambas lenguas (Ervin y Osgood, 1954). Por último, el sistema bilingüe subordinado es aquel en el que el sujeto utiliza el sistema léxico de la L1 para acceder al sistema conceptual común a ambas lenguas. La propuesta de Weinreich (1953) consiste en que la organización subordinada sería dominante en etapas tempranas de la adquisición de la L2 y, a medida que aumenta la proficiencia, el sistema léxico-semántico del sujeto transicionaría a un sistema coordinado. Esta predicción ha generado una variedad de estudios, y se ha evidenciado que, si bien el sistema lingüístico bilingüe comienza con una organización de tipo subordinada, a medida que la experticia aumenta y el conocimiento de la L2 se automatiza, el sujeto se acerca a una organización compuesta en la que ambas lenguas comparten un sistema conceptual único. Ampliaciones sobre estas discusiones serán descritas en el apartado 2.4 más adelante.

Dado que la noción de bilingüismo presupone diferentes definiciones y acepciones, algunos autores prefieren evitar dicho concepto por su asociación con un rendimiento en la L2 similar al de un nativo (Cook, 1997). Por eso, se ha propuesto el uso de expresiones como ‘aprendiz de una L2’, aunque se advierte una connotación de que el hablante nunca llegará a alcanzar la meta de la adquisición completa (Oliveira, 2016: 20-21), o de ‘usuario de L2’ (*L2-user*) para referir a quienes, simplemente, utilizan la L2 (Cook, 1997).

En esta tesis, el concepto bilingüe es entendido como aquella persona que ha logrado apropiarse de una L2 (desde la niñez o en la adultez) más allá del nivel de competencia alcanzado, pero que le permite producir oraciones o enunciados significativos (Kroll y de Groot, 1997; Marian et al., 2007). Siguiendo a Myers-Scotton (2006: 44), “el bilingüismo es la habilidad de usar dos o más lenguas de manera suficiente para llevar a cabo una conversación casual limitada”, de modo tal que no se consideran límites de proficiencia, sino la capacidad de usar la lengua. En esta línea, el bilingüismo es interpretado como un *continuum* en tanto el nivel de proficiencia alcanzado, desde la comprensión y producción de enunciados significativos (nivel bajo), hasta niveles de procesamiento

de la L2 altamente complejos (nivel alto) (Dussias y Sagarra, 2007). Se define aquí como cualquier sujeto que puede usar voluntariamente ambas lenguas en su vida cotidiana (Grosjean, 1994) de acuerdo a las circunstancias particulares (Paradis, 1984). De este modo, en lo que resta de esta tesis se utilizará de manera indiferenciada la noción de bilingüe español-inglés, aprendiz de L2, hablante de L2 o hablante de inglés como lengua extranjera (ILE).

2.2.2 Adquisición y aprendizaje de L2

Se han mencionado variables como la edad de adquisición de la L2, la frecuencia de uso y el nivel de proficiencia de la lengua extranjera (Hernandez et al., 2007). Tradicionalmente, estos factores han permitido la distinción entre la adquisición y el aprendizaje de una L2 (García González, 1998; Krashen, 1981) como dos formas de apropiación de la lengua extranjera, es decir, dos formas posibles en las que un sujeto incorpore información a su sistema cognitivo (Paradis, 2009).

Usualmente, el término adquisición refiere al desarrollo gradual de habilidades en una lengua mediante el uso espontáneo en situaciones comunicativas donde la L2 es la lengua prevalente en las interacciones sociales (Ferrari, 2010). Alude a la apropiación inconsciente, es decir, a la incorporación incidental de la información que tiene lugar por fuera de la atención consciente del sujeto. Ocurre de manera implícita, de modo tal que esos conocimientos no son susceptibles de ser descritos o señalados explícitamente, sino que se ejecutan de modo automático, por lo que se define no como el conocimiento, sino como la competencia, como 'saber cómo' (García, 2012). La adquisición de una L2 suele ocurrir durante la temprana infancia o en la adultez a partir de la interacción social por largos periodos de tiempo en contextos en la que la L2 es dominante (Yule, 1985) y se propone como una habilidad adquirida mediante el sistema de memoria procedimental (Ullman, 2001). Por otro lado, el aprendizaje refiere a un proceso consciente de acumulación de conocimiento de vocabulario y gramática de una lengua. La incorporación de la información es consciente ya que puede ser señalada o descrita, por lo que se almacena de modo explícito en el sistema de memoria declarativa y se usa de forma deliberada y controlada por el hablante (Ullman, 2001). El aprendizaje suele ocurrir en instancias de educación explícita (Ferrari, 2010; Yule, 1985) y tiene como resultado en un tipo de conocimiento "sobre" la lengua estudiada, el 'saber qué' (García, 2012: 110-111).

Si bien las nociones de adquisición y aprendizaje dividen las aguas del bilingüismo, la forma de apropiación de la L2 es considerablemente variable. Las formas léxicas y sus significados suelen ser apropiados conscientemente mediante los mecanismos de la memoria declarativa tanto en la L1 como en hablantes temprano y tardíos de la L2 (Ullman, 2001) (Paradis, 2004, 2009). Sin embargo, existen diferencias en la adquisición de la información morfosintáctica de la L1 y de la L2 de acuerdo al momento y al modo de apropiación de la lengua extranjera, en particular, de la gramática y la fonología. Los bilingües tempranos, por un lado, adquirirán implícitamente y de manera incidental el conocimiento de los sistemas sintáctico, morfológico y fonológico-productivo, internalizándolos como competencias implícitas de la memoria procedimental (como sucede con la L1). Por otro lado, los bilingües tardíos se apropiarán de estos conocimientos de modo explícito y sus usos estarán mediados por la reflexión metalingüística que supone un monitoreo consciente y mayor esfuerzo cognitivo (Paradis, 2009). Es así que el aprendizaje explícito de la gramática de la L2 no es equivalente a la adquisición implícita y automática de la lengua por parte de nativos (García, 2012). Sin embargo, este razonamiento lleva a la conclusión de que la experticia bilingüe debe ser comparada (y debe equipararse) necesariamente a la competencia lingüística monolingüe de la L2, posición discutida anteriormente (ver apartado 2.2.1). Según García (2012),

> "El conocimiento aprendido de modo consciente se consolida mediante la práctica, que redunda en un uso controlado cada vez más rápido de las representaciones en cuestión. Una gramática bien aprendida y usada velozmente de modo controlado generará las mismas producciones (el mismo output observable) que una adquirida implícitamente y empleada de modo automático. (…) En definitiva, un bilingüe tardío puede alcanzar el mismo nivel de habilidad, corrección y fluidez que un bilingüe temprano (...)." (García, 2012: 113-114).

Tal es así que, en este trabajo, se asume que un sujeto que se apropia de una L2 de manera explícita y consciente no se encuentra privado de adquirir dicha gramática en paralelo a su L1 adquirida de manera implícita, en la medida en la que este proceso ocurra gradualmente y con sostenido entrenamiento y exposición en la comprensión y producción de la L2. Esto es observable incluso en términos neuroanatómicos, en tanto que el aumento de la proficiencia en la L2 tiende a generar un solapamiento de los circuitos de procesamiento neuronal de la L2 con los circuitos de la L1 (García, 2012; Green, 2003).

En lo que respecta a esta tesis, si bien la población de interés corresponde a hablantes nativos de español que han aprendido inglés como lengua extranjera (ILE), a lo largo de este trabajo se hará referencia de manera indiferenciada a la adquisición y al aprendizaje de ILE (Oliveira, 2016). Esto se debe a que, por un lado, el estudio abarca a hablantes nativos de español que han aprendido inglés de manera formal en contextos con dominancia del español y también a hablantes que aprendieron la L2 inmersos en contextos angloparlantes. A su vez, el aprendizaje de la L2 de manera explícita y con instrucción formal ciertamente puede alcanzar niveles de automatización y de solapamiento con los patrones de la L1 (García, 2012; MacWhinney, 1989, 2005), como ocurre en los casos de adquisición de la L2 a temprana edad o en contextos de inmersión.

2.2.3 Lengua segunda o lengua extranjera

La adquisición de una segunda lengua refiere a la adquisición de una lengua adicional luego de que las bases de la L1 ya se encuentran fundadas. Puede darse en la infancia temprana (luego de los 3 años), en la infancia tardía (durante la primaria), en la pubertad (en la secundaria) e incluso durante la adultez (Ionin y Montrul, 2023). Sin embargo, la mayoría de los sujetos bilingües de la Argentina (y, probablemente, en la región), han aprendido la L2 en contextos formales como una lengua extranjera, es decir, de manera metalingüística, luego de los 7 años de edad. De este modo, su mente monolingüe comienza a impregnarse de una L2 que debe operar sobre la base neuroarquitectónica de la L1 ya establecida (García, 2012). Esta diferenciación de acuerdo al contexto de adquisición de la L2 tiene implicancias teóricas y metodológicas. Por un lado, hablantes de una segunda lengua corresponden a aquellos sujetos que residen en un lugar geográfico en el que la lengua meta (la L2) es la lengua dominante. Por otro lado, hablantes de una lengua extranjera no residen en el lugar de habla dominante de la lengua meta, sino que adquieren dicha lengua en un contexto en el que otra lengua (por lo general, su L1) es la lengua dominante.

Ionin y Montrul (2023) arguyen sobre la imprecisión de esta distinción en tanto que existen casos de hablantes de una lengua extranjera que también corresponde la segunda lengua de los sujetos de esa comunidad. Por ello, proponen la distinción entre la adquisición de la L2 en contexto de lengua extranjera vs. contexto de inmersión (en referencia a la adquisición de la segunda lengua), conceptos que enfatizarían el tipo de exposición a la L2 de cada grupo de hablantes. En el caso de los hablantes que aprenden la L2 en contexto de lengua extranjera, la exposición a la L2 suele ser uniforme, habitualmente en contextos de educación formal e instrucción explícita. A su vez, para los hablantes en contextos inmersivos, existe mucha variabilidad en el tipo de aporte que reciben tanto en su lengua nativa como en la L2 (Ionin y Montrul, 2023).

A los efectos de esta tesis, por motivos prácticos, se hará referencia a la adquisición de lengua extranjera o L2 y, en particular, a la adquisición del inglés como lengua extranjera (o ILE) por hablantes nativos de español residentes en Mendoza, Argentina, en contraposición a aprendices de inglés como lengua segunda inmersos en contextos angloparlantes. Si bien podría argumentarse que la gramática interna de los hablantes bilingües de español-inglés no supondría variaciones sustanciales en una población que adquiere inglés como lengua extranjera y en una donde se adquiere como lengua segunda, esta diferenciación es pertinente en esta tesis por las implicancias pedagógicas que las lenguas extranjeras requieren en la Argentina. Este punto será retomado en la discusión de este trabajo.

2.2.4 Fenómenos particulares del bilingüismo

Las particularidades del sistema lingüístico bilingüe en relación al sistema monolingüe, supone una serie de fenómenos que son factibles en una mente en la que conviven dos sistemas lingüísticos. La adquisición de una lengua extranjera puede repercutir en efectos de atrición (o pérdida gradual) de la L1 en relación a la autopercepción del hablante sobre sus habilidades lingüísticas (Montrul, 2006). A su vez, la adquisición de la L2 puede ser afectada, en mayor o menor medida, por fenómenos como el cambio de código o *code switching* (Altarriba y Santiago-Rivera, 1994; Basnight-Brown y Altarriba, 2007:69), mezcla (Abutalebi et al., 2000; Basnight-Brown y Altarriba, 2007), y *priming* interlingüístico (Chen y Ng, 1989). Sin embargo, otros fenómenos, como la corporeización de la L2, así como la coactivación, la transferencia y la influencia interlingüística, se asocian a la activación paralela de la L1 durante el procesamiento de la L2. Dada la relevancia de estos fenómenos a los efectos de esta tesis, una breve descripción de cada uno de ellos será desarrollada a continuación

2.2.4.1 Inmersión y corporización de la L2

Los estudios sobre el tipo de aprendizaje de la L2 en relación al nivel de inmersión en la lengua extranjera (Linck et al., 2009; Roy, 2008; Vidal et al., 2018) abordan el desempeño de hablantes bilingües que aprenden la L2 de forma tardía y muestran evidencia de que las situaciones de inmersión en la L2 pueden reducir los efectos de influencia de L1-L2 en comparación con el aprendizaje formal de la L2 en el aula. A su vez, la experiencia de inmersión en el extranjero se asocia a mejoras en la fluidez de la L2 (Freed et al., 2004), en las herramientas comunicativas del hablante (Lafford, 1995), y en la adquisición de vocabulario en L2 (Milton y Meara, 1995). Sin embargo, la experiencia de inmersión de diferentes hablantes puede ser muy variada y, por lo tanto, difícil de medir de manera confiable.

Por esta razón, Legault et al. (2019) estudian los efectos de inmersión mediante una técnica de realidad virtual para el aprendizaje de vocabulario de cocina y de zoológico en hablantes inglés-chino mandarín y lo compara con los efectos de aprendizaje mediante tarjetas en el aula. A partir de los postulados de la teoría de corporeización o *embodiment*, los autores apuntan a que la experiencia de inmersión favorece la adquisición de L2. La teoría de corporización asume que las experiencias específicas del cuerpo están involucradas en la representación integral de conceptos, objetos y acciones de los aprendices, es decir, las representaciones se encuentran basadas en la experiencia motora, cognitiva, visual y auditiva (Aziz-Zadeh y Damasio, 2008; Barsalou et al., 2003; Glenberg et al., 2008; Willems y Casasanto, 2011). De este modo, en la experiencia áulica las posibilidades de corporeizar la experiencia se encuentran reducidas.

Por otro lado, los efectos de corporización de vocabulario en hablantes de L1 y en L2, observan efectos débiles para L2 en comparación con la L1 (Kogan et al., 2020), efecto modulado por la proficiencia en la L2. Ibáñez et al. (2010) da cuenta de que los efectos de corporización de L2 son observables únicamente en hablantes altamente proficientes. A su vez, cuanto más consolidada se encuentra la L2, mayor es la conectividad neuronal de las áreas motoras de acuerdo a la edad de adquisición (Birba et al., 2020). Birba et al. (2020) evalúa el procesamiento electrofisiológico mediante EEG de bilingües español-inglés durante la lectura de narrativas en ambas lenguas con un texto neutro y otro con vocabulario de acción. Se observa mayor conectividad entre las áreas motoras en la lectura del texto de acción en la L1 que para el texto neutro, pero no se encontraron diferencias en la L2. Sin embargo, existe una correlación positiva entre el nivel de proficiencia en la L2 y el grado de conectividad neuronal para la lectura de textos de acción, y una correlación negativa respecto de la edad de adquisición. Es decir, a mayor proficiencia y menor edad de adquisición, mayor activación de las áreas motoras (mayor grado de corporización) durante el procesamiento de L2.

2.2.4.2 Coactivación, interferencia, transferencia e influencia interlingüística

Otro fenómeno del bilingüismo es la coactivación, es decir, la activación simultánea de una unidad léxica de una lengua mientras se está procesando una unidad léxica de otra lengua (generalmente,

palabras cognadas como *computer* y *computadora*). Thierry y Wu (2007) evaluaron mediante EEG con medida de ERP (potenciales relacionados con eventos o *Event Related Potentials*) a un grupo de bilingües chino-inglés con alto nivel de proficiencia. Los participantes debían, por un lado, leer pares de palabras en la L2 en una pantalla y, por otro, escuchar los pares de palabras, y decidir si se encontraban relacionadas semánticamente. Algunas condiciones críticas contaban con una traducción en chino que compartía algún carácter con la L2. Por ejemplo, las palabras *train* (tren) y *ham* (jamón) no están asociadas a nivel semántico, pero sus equivalentes en chino, *Huo Che* y *Huo Tui*, comparten el carácter *Huo*. Los resultados muestran una reducción del ERP N400, potencialmente vinculado a anomalías semánticas, cuando los bilingües leían palabras no relacionadas semánticamente en la L2, pero cuyas traducciones a la L1 cuentan con solapamiento fonológico. La atenuación del N400 como indicador de *priming* automático da cuenta de la activación fonológica de la L1, es decir, la L1 se encuentra activa de manera inconsciente durante el procesamiento de la L2 incluso en nivel alto de proficiencia.

Sin embargo, en un estudio similar, Macizo et al. (2015) investigaron si existe una relación entre la activación de la L1 en el procesamiento de la L2 y el nivel de competencia de los bilingües. Para ello utilizaron un grupo de bilingües español-inglés con diferentes niveles de proficiencia que debían nombrar en su L2 el color de las imágenes presentadas en una pantalla. La condición clave en este estudio consistía en que algunas imágenes cuentan con una traducción a la L1 que se solapa fonológicamente con el color de la imagen (ej., imagen marrón de *suitcase* [maleta-marrón]). Las respuestas fueron más lentas ante los ítems con solapamiento fonológico que ante los ítems sin solapamiento. A su vez, se observó una correlación negativa entre el solapamiento fonológico de la coactivación de L1 y L2 y la competencia en la L2, de modo tal que, a mayor proficiencia, menor interferencia por coactivación fonológica.

Por otro lado, otros conceptos como la interferencia y la transferencia requieren de una mayor revisión histórico-conceptual para arribar a la noción actualizada de influencia interlingüística. Por un lado, la interferencia, interpretada desde la perspectiva estructuralista de Jakobson (1938) y Sandfeld (1938) refiere al efecto negativo de la L1 sobre la L2 y tiene lugar cuando un rasgo de una lengua se introduce en otra lengua causando modificaciones o "perturbaciones" en dicho sistema (García González, 1998: 179-180). Por otro lado, en el campo de la sociolingüística, la interferencia refiere a "aquellas instancias de desviación de la norma de cualquiera de las dos lenguas que tiene lugar en el habla de sujetos bilingües como resultado de la familiaridad con más de una lengua, i.e., como resultado del contacto entre lenguas" (Weinreich 1953:1), mientras que en el campo de la adquisición de una segunda lengua o la adquisición bilingüe es utilizado para describir errores (Montrul, 2013). En términos generales, el fenómeno de interferencia es observable cuando un hablante bilingüe produce un enunciado en la L2 mediante una estructura canónica de su L1, de modo tal que la L1 interfiere con su procesamiento en la L2.

La evidencia comportamental y neurofisiológica ha dado cuenta de la interferencia de la L1 en el procesamiento de la L2. En esta línea, Macizo et al. (2010) estudió el procesamiento bilingüe de homógrafos interlingüísticos, es decir, palabras con igual forma en ambas lenguas, pero diferentes significados. Bilingües español-inglés debían leer pares de palabras en inglés-L2 y decidir si dichos pares guardaban o no una relación semántica entre sí. Lo interesante es que algunos de los ítems eran homógrafos interlingüísticos (p.j., *pie* y *pie*[*cake*]). Los resultados muestran respuestas más lentas para los pares homógrafos que para las demás relaciones de palabras dado que los sujetos bilingües deben inhibir el español-L1 para identificar si hay una relación semántica o no entre los pares, el efecto es atribuido a la interferencia de la L1 en la L2. En un estudio similar con fMRI, van Hauven et al. (2008) analizaron los correlatos neuronales en la selección de una lengua mediante el uso de homógrafos en bilingües holandés-inglés. No solo los homógrafos representaron más tiempo de respuesta que las palabras no homógrafas en inglés-L2, sino que también evidenciaron una activación en áreas neuronales de control ejecutivo, sobre todo en áreas de control inhibitorio (como la parte medial del giro frontal superior, la corteza pre suplementaria, y el cíngulo anterior), lo que dio cuenta de efectos de interferencia de L1 sobre L2.

Sin embargo, Sandor (1991) sostiene que el fenómeno de interferencia no corresponde necesariamente a una influencia negativa de una lengua sobre otra, sino a una interacción mutua entre dos sistemas lingüísticos (García González, 1998). Clyne (1967), en esta línea, propone el término transferencia para dar cuenta de los efectos del contacto entre lenguas de manera neutral dentro de una mente bilingüe en los términos de Weinreich (1953). La transferencia corresponde a "los fenómenos de modificación de estructura originados por el influjo de una lengua sobre otra, en contacto con ella" (Granda, 1994: 317). Clyne (1967) propone también el concepto de convergencia (Gumperz y Wilson, 1971), fenómeno que tiene lugar cuando las dos lenguas en contacto resultan modificadas por transferencia mutua. Según Avellana-Lincom, este término se utiliza actualmente "para designar a aquellas transferencias en las que la estructura de la lengua meta coincide (es paralela) con la de la lengua fuente" (Avellana-Lincom, 2012: 28), favoreciendo así la adquisición de estructuras similares entre lenguas.

Odlin (1989), por su parte, define la transferencia como la influencia que surge de las similitudes y diferencias entre la lengua meta (L2) y otra lengua adquirida previamente de modo tal que una oración del español que tiene similar estructura gramatical en el inglés puede ser transferida al inglés de manera inmediata. Aquí se distingue entre una transferencia positiva, que facilita el proceso de adquisición de la L2 por la semejanza estructural entre ambas lenguas, y una transferencia negativa (o interferencia) que es producto de las diferencias entre la L1 y la L2 y se manifiesta en errores. Kellerman y Sharwood Smith (1986), por su parte, restringen la definición de transferencia a "los procesos que llevan a la incorporación de elementos de una lengua a otra" (Kellerman, 1987: 3) y proponen la influencia interlingüística como un concepto más genérico y teóricamente neutro para dar cuenta de los diferentes fenómenos que tienen lugar a partir del contacto entre dos lenguas independientemente de la dirección de la influencia (Pozo y Soloviev, 2011).

Algunos autores, finalmente, han asociado la noción de transferencia y la de influencia interlingüística como sinónimos teóricamente neutros (Jarvis y Pavlenko, 2008) que refieren a los efectos de una lengua sobre otra, ya sea manifestados en forma de errores o no (García González, 1998). En esta tesis, se considerarán las definiciones de transferencia positiva de Odlin (1989) -como el proceso de adquisición de la L2 por semejanza entre estructuras de ambas lenguas-, y la de convergencia de Gumperz y Wilson (1971) -como el proceso de adquisición de estructuras de la L2 que coinciden estructuralmente con aquellas de la L1, como equivalentes a la noción de influencia interlingüística, por lo que se utilizarán dichos conceptos indistintamente. A continuación, se presentan las diferentes propuestas sobre el grado de injerencia esperable de la L1 en la L2 desde diferentes puntos de vista teóricos.

2.2.4.3 Efectos de L1 en la L2

En los años cuarenta y con el auge del conductismo, la transferencia (entendida como interferencia) tomó un rol preponderante al asumir que la adquisición de la lengua es la formación de hábitos (Bloomfield, 1933; Skinner, 1957). Los hábitos de la L1 interfieren en la adquisición de los nuevos hábitos de la L2, dificultando la tarea y, de este modo, generando errores (Lado 1957). Lado (1957) sostiene que el rol de L1 es crucial ya que los sujetos muestran una tendencia a transferir las formas y los significados de su lengua materna y su cultura a la lengua y cultura extranjera. De este modo, los aprendices de L2 tendrán facilidad para adquirir esos elementos similares a su L1 y mayores dificultades para aquellos elementos diferentes (Treffers-Daller, 2012). Esto fundamenta la hipótesis del análisis contrastivo que propone la posibilidad de predecir los errores en la adquisición de la L2 tomando como evidencia las diferencias entre ambas lenguas (García González, 1998). Sin embargo, la hipótesis del análisis contrastivo no pudo explicar los errores provenientes de factores externos a la influencia de la L1 sobre la L2.

A su vez, la emergencia de la teoría de la gramática generativa (GG) con su perspectiva mentalista (Chomsky, 1959, 1965) sobre la adquisición del lenguaje como proceso creativo e innato da pie a la distinción entre una versión fuerte y una débil de la hipótesis de análisis contrastivo (Wardhaugh, 1970). La versión fuerte supone la predicción de errores *a priori* en la adquisición de

L2, mientras que la versión débil intenta explicar los errores del aprendiz *a posteriori*, señalando las similitudes y diferencias entre las dos lenguas (García González, 1998). Esta última perspectiva ha sido mayormente abordada en estudios posteriores donde se considera que los errores ya no son producto de la intrusión de hábitos de L1, sino de los intentos del aprendiz al generar y comprobar hipótesis (García González, 1998), de modo que representan diferentes momentos durante el proceso de adquisición de la L2 (Corder, 1967).

En esta línea, Selinker introduce el término interlengua para referirse a un sistema lingüístico diferente de la L1 y de la L2 que tiene lugar durante la producción de la lengua meta (Selinker, 1972) y abarca los estadios sucesivos y transitorios que debe atravesar un aprendiz (el cual incluye errores) para el desarrollo de la competencia lingüística de la L2. Selinker (1972) propone que la influencia de L1 y la forma de aprendizaje de la L2 pueden ocasionar efectos de fosilización, es decir, efecto de fijar reglas de la L1 en la interlengua que impiden la adquisición de reglas nuevas de la L2. Se propone, adicionalmente, una distinción de errores. Los errores de interlengua son aquellos atribuibles a la influencia de L1 en la L2 y que se explican usualmente mediante la hipótesis débil del análisis contrastivo. Los errores de intralengua, por otro lado, son errores del desarrollo, es decir, el resultado de las estrategias empleadas en la adquisición de la L2, estrategias como la transferencia de la instrucción, la sobre generalización y la simplificación de reglas de la L1 (Richards, 1971)

Una propuesta más amplia para el estudio de la adquisición de L2 es el análisis de actuación (Larsen- Freeman y Long, 1994) en relación a la adquisición de morfemas y de las secuencias del desarrollo. Dulay y Burt (1973, 1974) sostienen que pocos errores en la adquisición de morfemas de la L2 pueden ser atribuidos a la influencia de la L1. Dado que en su experimento las reglas de la lengua materna podrían haber facilitado la adquisición de L2, las autoras rechazan la noción de la transferencia positiva. Los errores serían explicables a partir del contexto de instrucción o inmersión de la L2, en tanto que los aprendices se verían forzados a producir enunciados en la L2 cuando su sistema aún no ha adquirido las estructuras necesarias de dicha lengua (Dulay, Burt y Krashen, 1982). Las autoras proponen la hipótesis de construcción creativa (*creative construction hypothesis*) según la cual existen mecanismos cognitivos universales que organizan la adquisición de la L2 de modo tal que la lengua extranjera (y no la L1) es quien guía el proceso de adquisición (Dulay y Burt, 1974). Se propone un tipo de adquisición de L2 subconsciente guiado por un organizador cognitivo que organiza el *input* para la generación de reglas que permitirán luego generar frases en L2, de modo que los medios utilizados para la adquisición de L2 son muy similares a los utilizados para la adquisición de una lengua materna. Si bien esta propuesta prescinde por completo de la L1 para dar cuenta de la adquisición de la L2, suma el rol de los mecanismos o estrategias cognitivas en el proceso de adquisición.

Otros autores han profundizado sobre el rol de los mecanismos cognitivos y su interacción con factores del entorno lingüístico para dar cuenta del orden de adquisición de L2. Larsen-Freeman (1976), por ejemplo, estudian a aprendices de inglés con diferente L1 (árabe, japonés, persa y español) y evidencian que la frecuencia del *input* de la L2 influye en el orden de adquisición de los morfemas de L2. Sin embargo, el orden de adquisición en la interlengua ha sido cuestionado en relación a que el uso apropiado de ciertos morfemas en una etapa del aprendizaje puede variar y generar un uso no apropiado en la etapa siguiente (Liceras, 1992). Se ha preferido, de este modo, la noción de orden de precisión (*accuracy order*) (Ellis, 1985) para dar cuenta del desarrollo de la gramática mental bilingüe y se ha atendido a las diferentes etapas que transita un sujeto bilingüe en el proceso de adquisición de una estructura particular de la L2. Estas etapas serían las mismas para todos los aprendices de una L2, independientemente de la edad, la lengua nativa o el contexto formal o informal de aprendizaje y, a su vez, serían similares a la secuencia de la adquisición de la L1 (Dato, 1971; Larsen-Freeman y Long, 1994). De aquí se desprende la Hipótesis L1=L2 en la que la adquisición de L2 no difiere esencialmente de la adquisición de L1 (Larsen-Freeman y Long, 1994), semejanza producto de la construcción creativa (Dulay y Burt 1974).

Ellis (1985), por su parte, sostiene que la L1 debe ser considerada como factor en la adquisición de L2 y distingue entre secuencia de desarrollo y orden de desarrollo. La secuencia de

desarrollo corresponde a las etapas generales que atraviesa todo aprendiz de una L2, por lo que es universal y producto del proceso de construcción creativa de Dulay y Burt (1974). Por otro lado, el orden de desarrollo corresponde al orden de adquisición de ciertos rasgos específicos de la L2 y, por tanto, está sujeto a variación individual (Ellis, 1985). Estas variaciones, según se plantea, dependerán de la L1 de cada aprendiz**,** así como también de factores extralingüísticos del entorno y de las preferencias individuales. En línea con la propuesta de la presente tesis, Ellis (1985) propone que, si bien la L1 no alteraría las secuencias esperadas de adquisición de una L2 (en relación a la construcción creativa), la lengua materna sí generaría variaciones en la adquisición de una estructura en particular de la L2, dado el mayor o menor grado de semejanza con la estructura de la L1 (García González, 1998).

Actualmente, si bien se reconoce el rol de la L1 en la adquisición de la L2, el grado de implicancia que tiene la lengua materna en este proceso es aún fuente de discusión. En una reinterpretación de la hipótesis del análisis contrastivo se reconoce una mayor posibilidad de transferencia de L1 a L2 cuando las estructuras entre ambas lenguas son similares (Ringbom, 1986) en su estudio sobre bilingües finlandés-inglés y sueco-inglés, evidencia que la semejanza entre la L1 y la L2 (sueco más semejante al inglés L2 que el finlandés) facilita el proceso de adquisición de L2, aunque estos efectos son más evidentes en la comprensión que en la producción. A su vez, los efectos de transferencia son más claros en la adquisición de estructuras simples de la L2, características de las primeras etapas del proceso de aprendizaje, que en las complejas (Ringbom, 1990: 216).

Por otro lado, las investigaciones basadas en la Gramática Universal y sus modelos innatistas para la adquisición de lenguas han desarrollado un gran número de hipótesis sobre el grado de injerencia de la L1 en la adquisición de la L2. Actualmente, al igual que en los ‘80 con el modelo de Principios y Parámetros (Chomsky 1981, 1986), continúan las discusiones sobre el grado de activación de los principios que conforman la Gramática Universal o GU para la adquisición de la L2 luego del periodo crítico (Lenneberg, 1967) y sobre la posibilidad de refijar (*reset*) los parámetros en la adquisición de una L2 de una manera distinta a como fueron fijados en la L1 (Avellana-Lincom, 2012). De aquí surgen tres grandes hipótesis: i) Hipótesis del acceso total a la GU sin mediación de la L1, que considera que la adquisición de L1 y L2 son procesos idénticos dado que la GU es igualmente accesible en ambos procesos (Epstein et al., 1996; Flynn, 1996; Flynn y Martohardjono, 1994), por lo que deja de lado los efectos de los parámetros fijados de la L1 sobre aquellos de la L2; ii) Hipótesis de la falta de acceso a la GU, propone que la GU ya no es accesible luego del periodo crítico, por lo que adquirir una L2 ocurre mediante mecanismos de aprendizaje generales y no particularmente lingüísticos (Clahsen y Muysken, 1986, Schachter, 1988); y iii) Hipótesis del acceso a la GU mediado por la L1 según la cual, la adquisición de la L2 está mediada por la L1 de modo tal que la transferencia de los parámetros de la L1 es preponderante al inicio de la adquisición de la L2 (Hawkins y Chan, 1997; Schwartz y Sprouse 1994, 1996; White 1985, 1989). Dentro de esta hipótesis, existen dos posibilidades de adquisición luego del periodo crítico. Por un lado, se propone la Hipótesis de acceso total/transferencia total o *Full Transfer Hypothesis* (Lardiere, 1998; Prévost y White, 1999, 2000; Schwartz y Sprouse 1994,1996; White 1985, 1989) en la que los parámetros no seleccionados por la L1 siguen disponibles en la GU para ser activados con el input de la lengua extranjera. Por otro lado, la Hipótesis de acceso parcial (Hawkins y Chan 1997) en la que los parámetros no seleccionados por la L1 ya no se encuentran disponibles, por lo que la adquisición de la L2 se restringe a los aspectos seleccionados por los parámetros de la L1.

Por su parte, Robertson y Sorace (1999) cuestionan la perspectiva todo-o-nada sobre el reseteo de los parámetros de la L1 por parámetros de L2 (propuesto, fundamentalmente, por la hipótesis de acceso total a la GU de White (1985, 1989)) y proponen la teoría de la optimización (*Optimality Theory*). La optimización refiere a la competencia entre parámetros de la L2 a fines de alcanzar mayores niveles de experticia, lo que da lugar a diferentes gramáticas como interlenguas. Si bien la propuesta de principios y parámetros permite explicar los efectos de interferencia de L1 en L2, no sería suficiente para dar cuenta de los procesos intermedios en la adquisición de una lengua extranjera, procesos que sí pueden ser descritos a partir de la teoría de la optimización (Frenck-

Mestre, 1998, 2005). En esta línea, la teoría de la procesabilidad de Pienemann (1998, 2005) propone que la transferencia se encontraría moderada por el desarrollo cognitivo (Treffers-Daller, 2012) de modo que, en niveles iniciales de adquisición de la L2, la transferencia de la L1 no es completa (como lo propone la hipótesis de transferencia total) dado que las estructuras de la L2 pueden ser transferidas solo cuando el procesador es capaz de manejarlas.

Otra línea de análisis del grado de interacción entre la L1 y la L2 es la propuesta por el Principio de Subset-Superset de Okamoto (2009) en el que se asume que las diferencias en el grado de adquisición de una estructura de la L2 se asocian a las diferencias tipológicas de las lenguas en cuestión. La L1 puede funcionar como un superset (lengua cuya gramática es más amplia) o como un subset (lengua con una gramática más restringida) de la L2, y viceversa. Pero esta relación entre lenguas puede darse a nivel de aspectos o estructuras particulares de cada lengua y no necesariamente en relación al sistema lingüístico en general. De este modo, la Construcción Resultativa del inglés (CRI), por ejemplo, corresponde a un superset en relación al español dado que el español no cuenta con la configuración de interfaz sintáctico-semántica Manera + Resultado de la CRI (Capítulo 3). Desde esta perspectiva, los bilingües inglés-español tendrían dificultades en restringir (o resetear) los parámetros presentes en inglés-L1 que no son parte de los parámetros del español-L2, para así evitar producir enunciados similares a la CRI que no son aceptables en español-L2. Contrariamente, bilingües español-inglés tendrían mayores posibilidades de adquisición de los parámetros de inglés-L2 para la adquisición de la CRI ya que esta supone, no una restricción, sino una adición de parámetros a los ya presentes en la L1. Este contraste de aspectos entre lenguas desde una mirada tipológica ha permitido una gran cantidad de estudios, algunos de ellos en relación al objeto de estudio de esta tesis (ver apartado 2.5 sobre CRI en estudios experimentales).

Por ejemplo, Oliveira (2014) propone una extensión de este principio denominada Hipótesis de Evidencia Negativa. Esta hipótesis predice que "cualquier propiedad específica de la L2 cuya adquisición depende de evidencia negativa tendrá menos posibilidades de ser adquirida si no se provee de dicha evidencia" (Oliveira, 2016: 101). De esta manera, la dificultad en la adquisición bilingüe tendría lugar no solo en la restricción de la gramática de la L1 en la L2, sino también en la adquisición de las restricciones específicas de la L2 que no son parte de la gramática de la lengua materna. La diferencia entre monolingües y bilingües radicaría, especialmente, en el conocimiento metalingüístico de las restricciones de ambas lenguas por parte de los aprendices de L2. El autor propone, consecuentemente, que, si bien una estructura no licenciada de la L2 puede generar costos de procesamiento mayores en monolingües y en bilingües en comparación con estructuras licenciadas, los bilingües tienen menos probabilidades de reconocer las estructuras como no licenciada (Oliveira, 2016). Esta hipótesis será retomada a la luz de los datos de esta tesis.

Adicionalmente, otros trabajos han dado cuenta de los efectos de la evidencia positiva en la adquisición de L2. Larrañaga et al. (2012) proponen que la transferencia de L1 a L2 es relevante no solo en un inicio de la adquisición, sino también a medida que los bilingües van avanzando en su aprendizaje dada la escasez de evidencia o input positivo en el ambiente. Los autores analizaron la producción oral de Trayecto y Manera de Movimiento en estudiantes bilingües inglés-español de diferentes niveles de proficiencia. Contrario a los hallazgos de Cadierno (2004) y Cadierno y Lund (2004) (descritos en apartado 2.4.2), los resultados mostraron una dificultad significativa en la codificación de Manera de movimiento en español en todos los niveles de proficiencia (sobre todo en contextos en los que una Figura traspasa un límite), incluso para estudiantes con inmersión en español como L2. Esto se debe, principalmente, a la reducida codificación de Manera en los verbos del español en contraste con la abundancia de codificación de verbos de Manera en inglés L1. Los autores interpretan la falta de evidencia positiva (y negativa) en la L2 como variable responsable de la transferencia de la expresión de Manera de L1 en L2 a lo largo del desarrollo en la adquisición de L2

Los efectos de transferencia hasta aquí descritos suponen un límite en la adquisición de una L2 por una mente gramaticalizada con una L1, como lo propone la hipótesis del cuello de botella o *Bottleneck hypothesis* de Slabakova (2014). Contrariamente a la propuesta anterior, si bien la adquisición de la sintaxis, la semántica y la pragmática ocurre de manera fluida y paulatina, la

adquisición de la morfología funcional de la L2 traería dificultades. Esto se debe a que es precisamente a nivel morfológico donde podemos encontrar mayores variaciones entre lenguas en las que codifican las propiedades formales de la gramática. La adquisición de estas propiedades formales de una L2, consecuentemente, acarrearía consigo un mayor costo de procesamiento cognitivo (Oliveira, 2016).

Es evidente que la influencia interlingüística es un factor interviniente en la adquisición de una L2. En lo que respecta a esta tesis, y dado el objeto de estudio que le concierne, sería esperable observar errores de intralengua (como resultado de las estrategias de la L1 empleadas en la adquisición de la L2 en estadios bajos de proficiencia) (Richards, 1971) en la adquisición de la Construcción Resultativa del inglés (CRI) y de la Construcción Descriptiva (CD) por hablantes nativos de español. Sería esperable, a su vez, que estos errores disminuyan a medida que aumenta el nivel de proficiencia, lo que ajustaría el orden de precisión (Ellis, 1985) de los diferentes tipos de CRI. El orden de precisión y de desarrollo (Ellis, 1985) de las diferentes CRI y CD se vería facilitado por los efectos de transferencia de estructuras de la L1 similares a la L2, efecto mayormente observable en las estructuras más simples de la L2 en las primeras etapas del proceso de aprendizaje (Ringbom, 1990: 216). A su vez, no sería extraño observar efectos de 'cuello de botella' (Slabakova, 2014; Oliveira, 2016) en relación a la adquisición de las propiedades formales de la CRI, en particular, de la CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo dadas las complejidades estructurales y de interfaz sintáctico-semántica que cada una de ellas acarrea en relación a la CD y la CRI-Trayecto (ver Capítulo 3). En este sentido, se esperaría un mayor costo cognitivo para estructuras con mayor complejidad que para aquellas cuyas propiedades formales son más simples.

2.3 Modelos de procesamiento bilingüe

Los hallazgos sobre la adquisición de la L2 mencionados hasta ahora permiten advertir una serie de fenómenos que son particulares del sistema lingüístico y cognitivo bilingüe y, en particular, del sistema lingüístico de bilingües sucesivos y tardíos. Se destacan el fenómeno de influencia interlingüística, los efectos de proficiencia, de inmersión y exposición a la L2, efectos de solapamiento de funciones entre lenguas, entre otros. Estos aspectos del bilingüismo han sido interpretados, a su vez, a la luz de modelos de procesamiento a nivel léxico-semántico y sintáctico.

Es de particular interés para esta investigación las propuestas que intentan dar cuenta del tipo de almacenamiento de la L1 y la L2 en la mente bilingüe y, consecuentemente, el grado en el que las diferentes lenguas impactan en el sistema conceptual de la experiencia humana. Se presentan a continuación los modelos más tradicionales y relevantes sobre la adquisición de L2 a nivel léxico-semántico, seguido de los modelos de procesamiento sintáctico tanto desde perspectivas modulares como interactivas. El estudio de los modelos de procesamiento léxico permiten profundizar sobre el grado de independencia del sistema conceptual respecto del sistema léxico y semántico bilingüe y la relación entre el sistema de la L1 y de la L2.

2.3.1 El sistema léxico-semántico bilingüe y su relación con el sistema conceptual

Los modelos sobre el procesamiento léxico bilingüe permiten realizar una serie de aseveraciones respecto de su relación con el sistema semántico y conceptual. Si bien hay modelos que proponen dos sistemas léxicos disociados (French y Jacquet, 2004; Kroll, 1993; Kroll y Sholl, 1992; Kroll y Stewart, 1994; Potter et al., 1984; Snodgrass, 1984), otros proponen un sistema léxico común de acceso no selectivo (Grainer, 1993; Dijkstra y van Heuven, 1998; van Heuven et al., 1998). Por otro lado, el sistema semológico o conceptual (o no lingüístico) es común a ambas lenguas (de Groot, 1992, 1993; Hernández, 2007; Kroll, 1993; Kroll y Sholl, 1992; Kroll y Stewart, 1994). Sin embargo, cada lengua posee su propio sistema semántico como el conjunto de conexiones entre las representaciones léxicas de una lengua y los rasgos conceptuales que estas representaciones evocan

(Gracía, 2012), sistema específico de cada lengua (de Groot, 1992; Dong et al., 2005; van Hell y de Groot, 1998b).

El grado de independencia del sistema conceptual respecto del sistema léxico y semántico bilingüe, si bien no es el foco de esta investigación, es un eje de especial interés para las implicancias de la hipótesis de pensar-para-hablar (Slobin, 1996) (ver apartado 2.4). Si la L1 se encuentra almacenada de forma separada de la L2 y su acceso es no selectivo, no habría razones para suponer que la L1 tendría efectos en el acceso y procesamiento léxico-semántico en la L2. Sin embargo, la influencia interlingüística en la adquisición léxica tiene lugar a partir de rutas de acceso diferenciales de cada lengua al sistema conceptual (Potter et al., 1984; Talamas et al., 1999) producto, a su vez, de diferencias en la proficiencia y las formas de adquisición de L2. Bilingües que adquieren la L2 mediante instrucción formal posterior a la adquisición de la L1 acceden al sistema conceptual de la L2 mediante su lengua materna, mientras que aquellos bilingües equilibrados inmersos en la L2 acceden de manera directa (Ervin y Osgrood, 1954; Potter et al., 1984) evitando así efectos de interferencia[1].

De este modo, el sistema conceptual participa en la organización del sistema léxico bilingüe y, en particular, en el paso de la L1 a la L2 y viceversa (Kim et al., 1997), lo que da cuenta de efectos de influencia interlingüística. Sin embargo, la organización del sistema léxico-semántico bilingüe difiere según el nivel de proficiencia en L2 (Ferre et al., 2006; Guasch et al., 2008; Kroll et al., 2002; Kroll y Curley, 1988; Kroll y Stewart, 1990; Kroll y Tokowicz, 2005; Marian, 2011; Menenti, 2006; Talamas et al., 1999). Desde los postulados de Weinreich (1953) hasta la fecha, se ha evidenciado que el nivel de dominio de L2 genera cambios en el sistema lingüístico de bilingües sucesivos, de modo que a mayor proficiencia, menor dependencia de la L1 para acceder al sistema conceptual. La evidencia de estos efectos ha sido provista fundamentalmente por modelos de acceso léxico selectivo como el modelo de asociación léxica y de mediación conceptual de Potter et al. (1984) y las investigaciones de Krolly Curley (1988), así como por el modelo mixto (De Groot, 1992, 1993) y el modelo jerárquico revisado (Kroll, 1993; Kroll y Sholl, 1992; Kroll y Stewart, 1994).

Por otro lado, también se ha considerado que el sistema semántico y conceptual no corresponde a la asociación de entidades indivisas, sino que cada concepto es producto de la coactivación de múltiples rasgos semánticos (de Groot, 1992; van Hell y de Groot, 1998). El grado de solapamiento de rasgos semánticos de una lengua a otra será crucial en la adquisición de L2 ya que tendrá efectos en el reconocimiento de equivalencias entre ambas lenguas (Kroll y Tokowicz, 2005). Se ha evidenciado que hablantes nativos de diferentes lenguas muestran correlación de rasgos semánticos diferentes para las mismas palabras (Dong et al., 2015; García, 2016). De este modo, a mayor solapamiento, mayor será la conexión de las palabras mediante la ruta conceptual, es decir, menor será la dependencia de la L1 (Dong et al., 2005; van Hell y de Groot, 1998a). Esto supone, por un lado, efectos de influencia interlingüística por solapamiento de rasgos semánticos y, por otro, evidencia adicional para los postulados de la Relatividad Lingüística (Whorf, 1956) y la hipótesis de pensar-para-hablar (Slobin, 1996) descritas en el apartado 2.5.

2.3.2 Modelos de procesamiento bilingüe

Diferentes propuestas han abordado el procesamiento de oraciones en L2 y han intentado dar cuenta de las estrategias utilizadas por bilingües para procesar oraciones, y sobre los efectos de la L1 en el procesamiento de L2. Tradicionalmente se ha estudiado el procesamiento de oraciones complejas desde un punto de vista sintáctico mediante tareas de juicios de gramaticalidad y desde el punto de vista semántico con tareas de interpretación de oraciones. El procesamiento sintáctico consiste en

[1] A su vez, el grado de restricciones sintáctico-semánticas de una construcción en L2 disminuye los efectos de influencia interlingüística, de modo que mayores restricciones, menor es el efecto de interferencia en el reconocimiento de palabras (Schwartz, 2003; van Hell, 1998).

identificar los constituyentes de la oración, asignar categorías sintácticas a esos constituyentes y establecer relaciones entre ellos de manera jerárquica mediante un procesador sintáctico o parser. A su vez, el procesamiento semántico corresponde a la asignación de roles temáticos de los constituyentes para acceder al contenido proposicional de la oración (Gelormini Lezama, 2016).

Si bien se ha abordado ampliamente el procesamiento de oraciones monolingües y se han propuesto variados modelos, las propuestas de procesamiento de oraciones bilingües no son numerosas en comparación con los modelos de acceso léxico de L2 y con modelos de procesamiento oracional en monolingües (Murre, 2005; Thomas y van Heuven, 2005). Sin embargo, se considera pertinente el uso de algunas nociones generales del procesamiento de oraciones monolingüe para la caracterización del procesamiento de una L2 (Gelormini Lezaman, 2016).

Fundamentalmente, se ha investigado el procesamiento de oraciones mediante estudios sobre la adjunción de cláusulas relativas y de anomalías sintácticas y semánticas desde diferentes perspectivas. Las propuestas seriales y modulares (Frazier y Fodor, 1978, 1987), por un lado, consideran el procesamiento sintáctico como un fenómeno universal aplicable a todas las lenguas, mientras que las perspectivas interactivas (Taraban y McClelland, 1988) sostienen que el modo de adquisición y de estructuración de cada lengua en particular surte efectos en su procesamiento sintáctico. La diferencia radical entre estas miradas es el grado de injerencia de la semántica en el procesamiento sintáctico (Gelormini Lezaman, 2016). Sin embargo, pocas aproximaciones han intentado dar cuenta del modo en el que el procesamiento de las interfaces gramaticales, y en especial de la interfaz sintaxis-semántica, afectan la adquisición de la L2. De este modo, este apartado esboza los principales aportes de las concepciones modularistas e interactivas sobre el procesamiento de la L2 y finalizará con un modelo de adquisición que atiende a las interfaces gramaticales como punto de partida en la comprensión de la lengua extranjera: el modelo de competencia (MacWhinney y Bates, 1989; MacWhinney, 2005).

2.3.2.1 Modelos seriales modulares

Una perspectiva para la asignación de estructuras sintácticas corresponde a los modelos modulares de procesador sintáctico o parser en el que el procesamiento léxico, sintáctico y semántico son independientes entre sí. Se han propuesto diferentes modelos: el modelo de la fábrica de salchichas (Frazier y Fodor, 1978), el modelo de vía muerta (Frazier, 1987, 1990; Frazier y Rayner, 1982), el modelo de constructos (*construal*) (Carreiras y Meseguer, 1999; Frazier y Clifton, 1996) y el modelo de ajuste lingüístico (Cuetos et al., 1996; Mitchell, 1994; Mitchell et al., 1995).

El modelo de vía muerta ha sido una de las propuestas de procesamiento sintáctico más estudiada tanto para el procesamiento monolingüe como bilingüe. Aquí, las oraciones de vía muerta corresponden a oraciones ambiguas en la que la estructura oracional propone una interpretación sintáctica determinada que luego es interrumpida por algún elemento nuevo como en *The horse passed the barn fell* (‘El caballo que está pasando el granero se cayó’*)*. En este caso, al llegar al último elemento de la oración *fell (*‘cayó’*)*, el parser debe descartar la primera interpretación y reanalizar la estructura para adecuarse al input (computar *fell* como verbo de la oración y *passed the barn* (‘pasando el granero’) como una cláusula relativa nominal). Para ello, se proponen dos estrategias universales regidas por dos principios para el procesamiento sintáctico: por un lado, el principio de adjunción mínima o PAM (adjunción alta), en el que el *parser* adjunta el constituyente ambiguo a la primera Frase Nominal o FN para garantizar la estructura sintáctica más simple. Por otro, el principio de cierre tardío o PCT (adjunción baja) propone que el *parser* adjunta el constituyente ambiguo a la FN más cercana (Frazier y Fodor, 1978; Frazier y Clifton, 1996; Kimball, 1973; Mitchell, 1994). Estas estrategias responderían a limitaciones cognitivas de procesamiento de información que buscan un menor esfuerzo o costo de procesamiento de la memoria de trabajo. Mediante la Hipótesis de Selección Temática (TSH por sus siglas en inglés), Frazier (1983) sostiene que, luego del análisis sintáctico inicial de una cadena de estímulos, el *parser* recluta el conocimiento del mundo y la información sobre el discurso para comparar la plausibilidad pragmática de las frases propuestas para las estructuras temáticas asociadas a la oración. Consecuentemente, las oraciones ambiguas

requerirán de reanálisis de la estructura sintáctica cuando el análisis semántico y pragmático no coincidan con la estructura predeterminada, lo que tendrá efectos en el tiempo de lectura de oraciones ambiguas. El análisis de oraciones de vía muerta se presenta como evidencia que sustenta este tipo de modelos (Frazier, 1983).

Desde esta perspectiva, dado que el procesamiento sintáctico se encontraría mediado por el PAM y el PCT, es decir, condicionado por limitaciones cognitivas, el procesamiento bilingüe operaría de forma similar que el procesamiento lingüístico monolingüe, aplicando estrategias de cierre tardío y adjunción mínima (Fernandez, 2003; Hernández et al., 2007). Sin embargo, se ha evidenciado que diferentes lenguas tienen modos diferentes de adjunción de constituyentes (Cuetos y Mitchell, 1988). Tal es el caso de la adjunción de constituyentes en cláusulas relativas por hablantes nativos de español y de inglés. Por ejemplo, la cláusula relativa de la oración *Peter fell in love with the sister of the psychologist who lives in California* ('Peter se enamoró de la hermana del psicólogo que viene en California') puede ser un referente de la primera o segunda FN posverbal. Según el principio de cierre tardío, quien vive en California es el sustantivo bajo y más reciente o FN2, *the psychologist* ('el psicólogo'), interpretación preferida por hablantes de inglés (Cuetos y Mitchell, 1988; Fernández, 2003), mientras que los hablantes de español tienden a adjuntar la cláusula relativa al sustantivo más distante o FN1, *the sister* ('la hermana') (Carreiras y Clifton, 1993; Cuetos y Mitchell, 1988; Fernández, 2003). Esta diferencia en adjunción de constituyentes ha sido atribuida a la especificidad de la lengua del parser (Mitchell y Cuetos, 1991), a la información externa al parser como la fonología de la lengua (Fodor, 1998) o a principios pragmáticos (Frazier y Clifton, 1996). Si bien estos patrones se han evidenciado en monolingües, los patrones de adjunción bilingüe tienden a coincidir con los patrones de su L1 o de su lengua dominante (Fernández, 2003), evidencia que da cuenta de los efectos de la L1 en el procesamiento sintáctico de L2 (Dussias y Sagarra, 2007).

Fernández (1995), realiza el primer estudio sobre el procesamiento bilingüe de adjunción de cláusulas relativas donde compara explícitamente la estrategia de adjunción de nativos y no nativos del inglés. El autor estudia las estrategias utilizadas durante el procesamiento de oraciones de vía muerta en bilingües español-inglés mediante un cuestionario de interpretación de oraciones. El fin es identificar si el procesamiento sintáctico es dependiente de un idioma y si es diferente en bilingües y en monolingües en una misma lengua. Para ello, compara tres grupos de sujetos: hablantes monolingües de inglés, bilingües tempranos español-inglés y bilingües tardíos español-inglés. Los resultados muestran que los monolingües de inglés y los bilingües tempranos prefieren la estrategia de adjunción por cierre tardío (a la FN2), propio del inglés-L2, mientras que los bilingües tardíos prefieren este tipo de adjunción en menor proporción. A su vez, advierte que la principal variable que correlaciona con estos resultados es la proficiencia en la L2.

Por otro lado, Frenck-Mestre (1997) examina mediante técnica de seguimiento ocular el procesamiento sintáctico de oraciones ambiguas por monolingües de francés y bilingües inglés-francés y español-francés con baja proficiencia y baja inmersión en L2. Los resultados muestran que nativos de francés favorecen el cierre temprano o adjunción alta (como en español). Una tendencia similar se observó en bilingües español-francés dado que ambos idiomas favorecen la misma estrategia, lo que da cuenta de la facilitación de la L1 en la adjunción sintáctica en una L2 con similar preferencia de adjunción. Contrariamente, los bilingües inglés-francés, no mostraron una tendencia clara. En un estudio subsecuente, Frenck-Mestre (2002) estudió el procesamiento sintáctico de oraciones ambiguas en bilingües inglés-francés altamente proficientes y con alta inmersión en la L2. Los resultados evidencian que la ambigüedad de oraciones en L2 fueron resueltas siguiendo la tendencia del francés-L2, es decir, adjunción alta a la FN1, el mismo patrón observado en el grupo de monolingües francés. Si bien este último trabajo evidencia efectos de proficiencia e inmersión para la adquisición de estrategias de adjunción sintáctica, ambas variables no se encuentran aisladas en estos estudios.

Dussias (1998a, 1998b), por su parte, estudió la adjunción de cláusulas relativas en bilingües inglés-español, bilingües español-inglés y monolingües de ambas lenguas mediante una tarea de lectura de oraciones autoadministrada en inglés y en español. Mientras los monolingües mostraron

estrategias de adjunción esperables para su lengua (inglés-L1 prefirió adjunción baja y español-L1 prefirió adjunción alta), los bilingües usaron estrategias diferenciales. Mientras los bilingües inglés-español no mostraron ninguna preferencia de adjunción, los bilingües español-inglés mostraron una preferencia de adjunción baja (propia del inglés-L2) tanto para las oraciones en inglés como en español, lo que supondría que no solo la estrategia de la L2 es adquirible, sino que la L2 puede modificar la estrategia de procesamiento de la L1. Los mismos resultados fueron hallados en el trabajo subsecuente de Dussias (2003) y de Dussias y Sagarra (2007) en bilingües español-inglés con proficiencia alta inmersos en contexto de habla inglesa (L2).

En relación a los efectos de la dominancia de la lengua, Fernández (2003) estudia el procesamiento de bilingües español-inglés y divide a sus participantes en un grupo cuya lengua dominante es el inglés-L2 y otro con lengua dominante español-L1. Los sujetos debían realizar una tarea de lectura autoadministrada en inglés con medida de tiempo de respuesta *online* y un cuestionario *offline* que permite la intromisión de conocimiento lingüístico o reanálisis (factores post sintácticos). En la tarea *online*, no se observan diferencias entre los grupos, ya que ambos muestran preferencia de adjunción por cierre tardío (adjunción baja propia del inglés-L2). De este modo, en términos sintácticos, los bilingües de ambos grupos adjuntan los constituyentes de manera adecuada a la L2. A su vez, en la tarea *offline*, los y las participantes procesan las oraciones de ambas lenguas siguiendo la preferencia de su lengua dominante, lo que sugiere que utilizan una única estrategia (no dos estrategias diferentes) al procesar tanto L1 como L2. Esto permitiría advertir que hablantes bilingües de español-inglés inmersos en contextos de habla hispana (es decir, que aprenden inglés como lengua extranjera) mostrarían estrategias de adjunción sintáctica propias del español-L1 y lengua dominante. A su vez, la diferencia entre el procesamiento *online* y *offline* sugiere que la preferencia de adjunción no es estrictamente sintáctica (no se observan efectos en la medición *online* de tiempos de respuesta), sino que respondería a un reanálisis en el procesamiento post sintáctico (Gelormini Lezaman, 2016).

Es evidente que diferentes lenguas muestran preferencias diferenciales en la adjunción de constituyentes (Cuetos y Mitchell, 1988; Dussias, 1998a, 1998b). Sin embargo, cabe la pregunta sobre la plausibilidad del principio de adjunción mínima y del principio de cierre tardío como estrategias universales para el procesamiento de todas las lenguas y como manifestaciones cognitivas del procesamiento lingüístico. La discusión que se presenta es de qué manera los hablantes bilingües adquieren la tendencia de adjunción de la L2 si su lengua materna predispone un análisis sintáctico previo, es decir, un tipo de adjunción que supone otro tipo de restricción cognitiva de procesamiento de oraciones.

La evidencia de estos modelos advierte que la edad de adquisición de la L2 favorece las estrategias de adjunción de la lengua extranjera (Fernández, 1995), efecto que también es observable cuando la estrategia de adjunción de la L1 es similar a la L2, incluso en hablantes con proficiencia e inmersión baja (Frenck-Mestre, 1997). A su vez, la proficiencia y la inmersión en la L2 modulan el procesamiento sintáctico de lenguas con estrategias diferentes de la L1 (Fernández, 2003; Frenck-Mestre, 2002). Por otro lado, los bilingües con alta proficiencia e inmersión en L2 también tienden a procesar ambas lenguas con una misma estrategia de adjunción, lo que ha evidenciado un efecto de influencia inversa, de la L2 en la L1 (Dussias, 1998, 2003; Dussias y Sagarra, 2007). A su vez, bilingües inmersos en la L1 tienden a procesar la L2 con estrategias de su lengua nativa (Fernández, 2003) lo que da cuenta de las diferencias cognitivas en la adquisición de una lengua extranjera vs. una lengua segunda.

Es habitual, en estos estudios, las tareas de interpretación de oraciones (Fernández, 1995) *offline* y tareas con medición de tiempos de respuesta *online*, ambas tareas aplicadas en esta tesis. En esta línea, resulta crucial la distinción del rendimiento de sujetos bilingües en ambas tareas y sus implicancias en el tipo de conocimiento lingüístico implicado en el procesamiento de oraciones. Fernández (2003) da cuenta de que, si bien los hablantes bilingües utilizan estrategias sintácticas de la L2 para el procesamiento *online* de oraciones, las diferencias de adjunción se observan solamente en la tarea *offline* como el resultado de un reanálisis post sintáctico. Es decir, las diferencias

observables entre sujetos con dominancia de L1 o de L2 ocurre, desde esta perspectiva, luego del procesamiento sintáctico, de modo que los efectos de inmersión o dominancia de L1 se daría en base a un análisis semántico-pragmático. Esta diferenciación, si bien supone un procesamiento secuencial de la sintaxis (*online*) y luego del reanálisis semántico (*offline*), permite la pregunta por la contundencia de los efectos de proficiencia e inmersión en la L2. Es decir, si bilingües inmersos en contextos de L1 dominante modifican sus juicios de adjunción sintáctica en L2 por el efecto de la lengua materna (independientemente de la proficiencia), cabría la pregunta por el rol de la semántica en el procesamiento sintáctico de la L2 mediado por la influencia de la L1. A continuación se presentan modelos de procesamiento que integran sintaxis, semántica y pragmática en el procesamiento de L2.

2.3.2.2 Modelos interactivos

Los modelos interactivos no asumen un procesamiento sintáctico autónomo y previo al procesamiento semántico o contextual para la desambiguación de estructuras sintácticas. Estas ambigüedades son resueltas a partir de claves léxicas, sintácticas, semánticas y de frecuencia de manera simultánea desde el inicio del procesamiento oracional, en lugar de operar en una segunda instancia por motivos de reanálisis como proponen los modelos modulares (Gelormini Lezaman, 2016). Dentro de los modelos interactivos para el procesamiento de oraciones se encuentra el modelo referencial (Altmann y Steedman, 1988; Altmann et al., 1992; Kamide et al., 2003) y el modelo de satisfacción de restricciones (MacDonald, 1993, 1994; MacDonald et al., 1994a; 1994b Spivey-Knowlton y Tanenhaus, 1994; Tabossi et al., 1994; Tanenhaus et al., 2000; Trueswell, 1996, 2000; Trueswell et al., 1993, 1994; Trueswell y Tanenhaus, 1994). En este último caso, la resolución de la ambigüedad se concibe como un proceso de satisfacción de restricciones basado en proyecciones léxicas y en la competición de alternativas no compatibles (Mac Donald et al.,1994).

Por otro lado, el modelo de procesamiento guiado por el contenido (*content-guided processing*) de Taraban y McClelland (1988) fue diseñado para identificar la información lingüística que guía el procesamiento *online*. Para ello, estudian el procesamiento monolingüe de oraciones con ambigüedad sintáctica con una Frase Preposicional FP de adjunción ambigua como en *The boy hit the girl with a stick* ('El chico golpeó a la chica con un palo'). La interpretación de estas oraciones supone dos decisiones en tanto procesamiento de sus constituyentes: la adjunción que consiste en determinar el lugar que tiene un constituyente en la estructura sintáctica; y la asignación que determina el rol temático de cada constituyente. Estos dos procedimientos pueden covariar dado que las diferencias en la adjunción pueden acarrear diferencias en la asignación de roles temáticos (Taraban y McClelland, 1988). En este modelo, las expectativas semánticas en la asignación de roles temáticos tienen un rol crucial en la interpretación inicial de los constituyentes.

Siguiendo los postulados de los modelos modulares presentados anteriormente, Taraban y McClelland (1988) explican que oraciones como (i) *The spy saw the cop with the binoculars* ('El espía vio al policía con los binoculares') y (ii) *The spy saw the cop with the a revolver* ('El espía vio al policía con el revólver') podrían ser desambiguadas a partir de estrategias de adjunción mínima para ambas FP (es decir, que la FP sea un adjunto de la FN1 *the spy*). A su vez, también podría aplicarse el principio de cierre tardío para la adjunción de la FP *with a revolver* ('con el revólver') a la FN2 *the cop* ('el policía'), aunque este principio no aplicaría a la oración con FP *with the binoculars* ('con los binoculares'). Dado que la estructura sintáctica de ambas oraciones es equivalente y que las posibilidades de adjunción difieren, se propone un Procesador Temático que desplazaría la interpretación sintáctica de una estructura arbórea simple a una estructura sintáctica más compleja por la influencia del contexto situacional. Se evaluó si el procesador temático incide en el procesamiento desde el inicio de la oración o luego del procesamiento sintáctico mediante una tarea de lectura palabra-por-palabra con seguimiento ocular con medida de tiempo de lectura.

Los autores analizaron si la adjunción de constituyentes ocurre por adjunción mínima (a la FN1) o por adjunción no-mínima (al OD o FN2) cuando el contenido de la oración produce la expectativa de adjunción para el último caso (como en la oración (ii) donde 'el revolver' es susceptible

de ser modificador de la FN2 ‘el policía’). Los resultados muestran fuertes efectos de tiempos de lectura para esta última condición (ii), efectos que no fueron observados para las oraciones como (i). A medida que la oración cumple con las expectativas temáticas del lector como en (i), el tiempo de procesamiento de la adjunción sintáctica se reduce, mientras que cuando las expectativas no se cumplen como en (ii), el tiempo de adjunción aumenta (Taraban y McCellan, 1988). Seguidamente, en un segundo experimento diseñado para evaluar la expectativa de adjunción de la FN dentro de la FP, se evidencian resultados similares. Consecuentemente, el cumplimiento de expectativas temáticas es un predictor del tiempo de lectura en la desambiguación de oraciones y se plantea como una variable crucial en la asignación de adjunciones, mientras que el PAM tendría un rol menor y secundario respecto de las expectativas basadas en el contenido (Taraban y McCellan, 1988). En términos generales, los autores sostienen que el contenido específico de una oración evoca expectativas para el procesamiento online de constituyentes antes de que el input aparezca, de modo que las violaciones a dicha expectativa enlentecen el procesamiento.

Los hallazgos en la asignación de roles temáticos en oraciones estructuralmente ambiguas también podrían ser explicados por el modelo guiado léxicamente (el modelo de LFG de Kaplan y Brensen, 1982) en el que el contenido léxico de la oración (particularmente el verbo) guía el procesamiento sintáctico y semántico. En este modelo, las entradas léxicas de los verbos aparecen con sus especificaciones de predicados-argumentos que definen su mapeo entre los argumentos temáticos de un verbo y las funciones gramaticales (Sujeto, Objeto, etc.) asociada a esos argumentos (Taraban y McClelland, 1988). La información asociada a los verbos gobernaría las expectativas de adjunción y asignación de roles. Sin embargo, Taraban y McClelland (1988) discuten la capacidad predictiva del modelo en relación a la información de las frases nominales, las cuales también serían susceptibles de establecer expectativas semánticas (Taraban y McClelland, 1988).

En línea con la propuesta de Taraban y McClelland (1988) se encuentran los modelos de claves múltiples (*multicue models*) (Just y Carpenter, 1980; Marslen-Wilson y Tyler, 1980; McClelland, 1987; Tyler y Marslen-Wilson, 1977; Thibadeau et al., 1982) en los que las claves sintácticas y la información derivada del contenido de las oraciones son utilizadas en la construcción de la representación conceptual de la oración. En consecuencia, la adjunción sintáctica de constituyentes ocurre de manera implícita mediante las relaciones construidas entre constituyentes en las estructuras conceptuales (McClelland y Kawamoto, 1986; MacWhinney, 1987). Aquí, las diferentes claves sintácticas y semánticas se activan para trabajar en conjunto o competir entre sí y, de ese modo, llegar a la interpretación más apropiada al input (Taraban y McClelland, 1988). La predominancia de información sintáctica o semántica en diferentes situaciones permite asumir que “todos los aspectos del contenido de una oración pueden influenciar las decisiones iniciales de procesamiento” (Taraban y McClelland, 1988) de modo que las claves que guían el procesamiento serán variables y dependientes del input y de su contexto. A su vez, las expectativas que guían el procesamiento pueden generarse como respuesta a otros constituyentes aparte del verbo (una FP o FN e incluso al contexto oracional o extra oracional), a la vez que pueden estar influenciadas por la plausibilidad y por diferentes lecturas o interpretaciones en competencia.

Evidencia sobre el procesamiento rápido y en paralelo de diferentes sistemas lingüísticos en el procesamiento e integración de la información es provista por el modelo de Hagoort et al. (2004; Hagoort y van Berkum, 2007; Nieuwland y van Berkum, 2006). Si bien su trabajo se encuadra en el procesamiento monolingüe, sus hallazgos son evidencia fuerte de que el cerebro humano integra la información sintáctica, semántica y pragmática de manera interactiva y no de forma seriada y modular. A partir de este modelo, Bornkessel y Schlesewsky (2006, 2016) proponen el modelo de dependencia argumental extendida (eADM) aplicable al procesamiento bilingüe. Este modelo se pregunta cómo afecta la información lingüística al procesamiento incremental del lenguaje y asume que, a nivel sintáctico y semántico hay una mayor saliencia de algunos elementos por sobre otros, es decir, atiende a la prominencia de los constituyentes dada la relación jerárquica entre los argumentos de una oración (Bornkessel y Schlesewsky, 2006, 2009). Esta prominencia estaría estipulada por algún aspecto lingüístico que depende del tipo de lengua en cuestión, como el orden oracional en

inglés, la marca de caso en alemán, o la animacidad en chino. Para detectar la estructura argumental de una oración (antes de la aparición del verbo), el hablante utiliza marcas o pistas prominentes de cada lengua particular. En inglés, por ejemplo, el orden de los constituyentes una oración predeciría el tipo de verbo que sería esperable aparezca en la secuencia lingüística, lo que facilita la predicción sintáctico-semántica.

Este modelo se organiza en fases que, a su vez, corresponden a momentos neurofisiológicos diferenciados. En la Fase 1, ocurre el reconocimiento de las formas de las palabras, las categorías de palabras y los tipos de constituyentes que codifican (frase nominal, verbal, etc.). Aquí se identifica la estructura básica de cada constituyente, de modo que los errores en la predicción de la categoría suelen activar un potencial evocado por eventos ERPs ELAN (producto de expectativas no cumplidas respecto del tipo de palabra esperado respecto del input). En una segunda instancia, la Fase 2 habilita una plantilla o estructura (aunque paralelamente se activan varias posibles estructuras diferentes) donde se atribuye una funcionalidad a los constituyentes. En primer lugar, se procesa el grado de prominencia de los argumentos y si el argumento esperado no concuerda con el input, se genera un N400 (ERPs producto de una inconsistencia semántico). Si el procesador se encuentra con un problema sintáctico de concordancia, por ejemplo, se genera un P600 (ERPs producto del reanálisis sintáctico). En segundo lugar, se computa el enlace sintáctico-semántico en verbos donde se evalúa el grado de plausibilidad del contenido léxico-semántico respecto del entorno discursivo (pragmático). Esta computación generaría diferentes reacciones a nivel neurofisiológico dependiendo del tipo de lengua (un ERPs P345 en alemán, y un N400+P600 en italiano, por ejemplo). Finalmente, en la Fase 3 ocurre un mapeo de la estructura de la Fase 2 y la evaluación sobre su correspondencia con la plantilla inicial y con el conocimiento del mundo y entorno emocional del hablante. De haber algún error, se retoma la fase anterior. Este mapeo generalizado genera una positividad tardía.

El eADM funciona de modo incremental y predictivo en el que el procesador construye una representación sintáctica posible a partir de la información lingüística incompleta a la que accede paulatinamente (Gattei y París, 2018: 40, Konieczny, 2000, Kamide y Mitchell, 1999; Tanenhaus et al., 1995). A diferencia de los modelos de comprensión que se basan en el procesamiento de oraciones ambiguas que generan un efecto de vía muerta, este modelo se encuentra en línea con la propuesta de Taraban y McClelland (1988) en cuanto asume que el hablante predice tanto la organización sintáctica como el contenido semántico y de conocimiento de mundo de una oración. De este modo, cuando las predicciones son corroboradas por el material lingüístico del input, es decir, con el enlace de la información sintáctica y semántica, la comprensión y procesamiento de oraciones se ve facilitado (Gattei y París, 2018). Las diferencias codificación de interfaz sintaxis-semántica (enlace) de las diferentes lenguas presupone diferencias de predicciones y, consecuentemente, de procesamiento de oraciones.

Por otro lado, en relación a las especificidades del procesamiento de oraciones en L2, también se ha indagado desde una perspectiva interactiva sobre los efectos de la superposición de funciones entre lenguas. Si bien se ha evidenciado que la superposición facilita la adquisición de estructuras de la L2, (Foroodi-Nejad y Paradis, 2009), las estructuras no superpuestas son, ciertamente, susceptibles a ser adquiridas (Tokowicz y MacWhinney, 2005). Se ha discutido, también, sobre las diferencias de superposición en el procesamiento sintáctico y semántico. Hernández et al. (2007) propone que el procesamiento semántico vinculado a conceptos concretos (que existen materialmente en la realidad) sería relativamente independiente de la lengua que lo codifique y se encontraría consistentemente superpuesto entre lenguas. Dado que la superposición se encuentra modulada por la función de los constituyentes en una estructura oracional, las funciones semánticas deberían ser fácilmente transferible de L1 a L2 en comparación con el procesamiento sintáctico. Un modelo que abarca ampliamente la superposición de funciones en bilingües es el Modelo de Competencia Unificado de MacWhinney (2005) presentado a continuación.

El modelo de competencia (MC) de Bates y MacWhinney (1989) (MacWhinney, 1999, 2005; MacWhinney, et al., 1991) es un modelo funcionalista incremental e interactivo para el procesamiento y adquisición de oraciones de la lengua materna y extranjera. El MC considera la representación

lingüística como un conjunto de mapeos probabilísticos entre forma y función. Para el procesamiento de las oraciones, los hablantes (bilingües y monolingües) deben realizar dos procesos simultáneos. Por un lado, debe registrar la 'validez de la clave', que se refiere al valor de la información asociado con formas lingüísticas particulares (qué información es valiosa), y el 'costo de la clave' o los costos de procesamiento involucrados en el uso de esas formas, incluidas las demandas de percepción y memoria. En este modelo, la comprensión de oraciones es un proceso interactivo de activación de diferentes claves en el que las claves lingüísticas compiten y convergen como "forma de satisfacción de restricciones" (Hernández et al. 2007:5) para conducir a la interpretación que mejor se ajuste al input (Hernández et al., 2007).

Se propone que las lenguas varían de acuerdo a sus posibilidades de interacción entre formas y significados o, dicho de otro modo, de acuerdo a la fuerza relativa de los mapeos forma-función. Por ejemplo, lenguas como el español o el italiano tienen marcas de concordancia entre Sujeto y verbo de modo tal que la concordancia es un indicador fuerte de las relaciones entre Agente y Objeto (es decir, es un indicador para atribuir roles temáticos de los constituyentes). A su vez, estas lenguas son *pro-drop*, lo que permite una variabilidad en el orden de palabras permitiendo combinaciones diferentes del orden canónico SVO. Es así que el orden de palabras es un indicador débil para la atribución de roles semánticos. Por el contrario, el inglés cuenta con pocos contrastes morfológicos en la concordancia Sujeto-verbo y cuenta con un orden de palabras muy fuerte ya que su gramática no permite la omisión de pronombres nominales. De este modo, la concordancia Sujeto-verbo es un indicador débil de los roles Agente-Objeto, mientras que el orden de palabras es un indicador fuerte. Dada estas diferencias, el MC predice que hablantes de español se apoyan principalmente en pautas morfológicas para la interpretación de oraciones mientras que hablantes de inglés se basan en el orden de palabras para la interpretación de los roles temáticos de la oración (Hernández et al., 1994; Kail, 1989; Wulfeck et al. 1986). Sin duda, estas diferencias tendrían consecuencias en la adquisición de inglés-L2 por hablantes de español-L1.

Hernández et al. (1994) estudia el procesamiento de oraciones de monolingües español e inglés y bilingües español-inglés mediante una tarea de interpretación de oraciones con manipulación del orden de palabras, la concordancia Sujeto-verbo y la animacidad. Los autores evaluaron el porcentaje de sujetos que prefieren el primer sustantivo como Agente y midieron los tiempos de respuesta. Acorde a las predicciones, los resultados muestran que los monolingües de español-L1 basan su procesamiento en la concordancia Sujeto-verbo para la identificación del Agente, mientras que los monolingües de inglés-L1 se basan en el orden de palabras. Los bilingües, por su parte, cuentan con una amalgama de estrategias para la identificación de constituyentes. Se asume, de este modo, que los hablantes de diferentes lenguas tendrían una configuración de fuerza de las claves muy disímil de acuerdo a las predicciones basadas en la validez de las claves de cada lengua (Hernández et al., 2007). No sería razonable, entonces, sostener un programa universal y único de adquisición y comprensión de oraciones dado que, de acuerdo al tipo de lengua, los aprendices atenderán a la validez relativa de las claves de cada lengua materna (al orden de las palabras como el inglés, o a la semántica o la morfología en italiano o español, por ejemplo) (MacWhinney y Bates, 1989).

Si bien los trabajos iniciales del MC consideran al bilingüismo como un procesamiento diferente del procesamiento de oraciones monolingüe, el modelo subsecuente, modelo unificado de aprendizaje de lenguas (MUAL) de MacWhinney (2005) propone que la adquisición de lenguas ocurre de manera emergente e interrelacionada. Es decir, la adquisición de las representaciones de L1 y de L2 ocurre a medida que compiten las funciones del lenguaje de modo tal que, en tanto el sujeto adquiere mayor proficiencia en la L2, se agudizan y automatizan las representaciones subyacentes a la L2 con menor influencia de la L1. Esto se ha evidenciado en estudios que muestran un patrón intermedio con respecto a la percepción de las diferentes claves en hablantes bilingües tempranos respecto a monolingües, como se describe en Hernández et al. (1994). Anteriormente, Kilborn (1987; 1989) provee evidencia de este modelo con uno de los primeros estudios de interpretación de oraciones habladas en ambas lenguas por hablantes bilingües alemán-inglés. El alemán es una lengua con fuertes marcas morfológicas de concordancia, lo que mostró patrones robustos de influencia de

alemán-L1 en la asignación de roles de Agente-Objeto en inglés-L2. Los efectos de concordancia y animacidad fueron fuertes en la interpretación de oraciones en ambas lenguas, mientras que los efectos de orden de palabras (propio del inglés-L2) fueron relativamente débiles, lo que evidencia fuertes efectos de influencia interlingüística. McDonald (1989) estudió la interpretación de oraciones por hablantes bilingües tardíos inglés-francés con baja proficiencia en L2 y evidenció un patrón de transferencia interlingüística. Sin embargo, una vez transcurridos dos años de instrucción y un aumento en la proficiencia, el patrón de interpretación se volvió similar a los patrones amalgamados de L1 y L2, lo que da cuenta de cambios en las estrategias de interpretación de la L2 de manera rápida en función a la proficiencia (McLaughlin et al., 2004).

El MUAL, a su vez, genera predicciones sobre los efectos de la superposición de funciones en la adquisición de L2. Mientras la transferencia es definida como el uso de funciones de una lengua para el procesamiento de otra (Hernández et al., 2007), la superposición ocurre a nivel de descripción lingüística. Este concepto predice que aquellas funciones equivalentes entre L1 y L2 serían más fácilmente adquiridas en la lengua extranjera por efectos de influencia interlingüística (Hernández, 2007). A su vez, aquellos elementos que se superponen en ambas lenguas (Chan et al., 2004) o dentro de una misma lengua (Li et al., 2004) provocan una actividad neuronal reducida y, por lo tanto, un menor esfuerzo cognitivo.

En síntesis, el MC asume que la adquisición de una L2 es un proceso interactivo en el que las representaciones de una lengua se van formando a medida que aumenta la proficiencia de los sujetos y logran integrar gradualmente (o poner en competencia) las diferentes funciones de una lengua en una única forma. Los aprendices utilizan su sistema gramatical de la L1 en las primeras etapas de la adquisición de la L2 en un proceso gradual que termina con un hablante plenamente competente que pasa por completo de la L1 mientras utiliza la L2 (MacWhinney y Bates, 1989) de modo que, a medida que las funciones y representaciones de la L2 se automatizan, el sistema bilingüe se vuelve menos dependiente de la L1. Este proceso se ve reforzado por el efecto de solapamiento entre funciones de la L1 y la L2, las que facilitan su adquisición por influencia interlingüística. Como el sistema lingüístico de la L2 se construye sobre los recursos generales que proporciona la L1, el solapamiento de funciones ayuda a facilitar la creación de representaciones de la L2

El foco en las particularidades de enlace o mapeo entre forma y función de cada lengua permite un análisis contrastivo en la adquisición bilingüe lo que posibilita anticipar dificultades en el procesamiento de patrones de L2 por bilingües cuya L1 presenta enlaces sintaxis-semántica diferentes (Gattei y París, 2018). En esta tesis, se prevé que el mapeo de forma-función de cada lengua (si esta permite o no la codificación de Manera en el verbo y Resultado en el satélite, por ejemplo) tendrá efectos particularmente fuertes para la adquisición de lenguas tipológicamente diferentes como el inglés-L2 como lengua de marco satelital por hablantes nativos de español-L1, lengua de marco-verbal (Talmy, 2000) (ver apartado siguiente). A su vez, la superposición de funciones de una lengua a otra se ha planteado como facilitadora de la influencia interlingüística cuando las funciones semánticas de la L1 y L2 son compatibles. En esta línea, la proficiencia en la L2 se propone como un modulador esencial no solo para la adquisición y automatización de mapeos forma-función de la L2 que difieren de la L1. Se ha evidenciado, que la proficiencia junto a la edad de adquisición generan cambios en las estrategias de interpretación de oraciones por claves lingüísticas también de L2 a L1, lo que permite generar predicciones sobre los efectos de una lengua extranjera a niveles cognitivos (MacWhinney, 2005). Estos supuestos serán retomados a la luz de los hallazgos de esta tesis.

2.4 Contraste entre lenguas y el problema de pensar-para-hablar en L2

A partir de los postulados fundantes de la relatividad lingüística (Whorf, 1936, 1956, 2012) (ver Introducción) y su devenir en la hipótesis de pensar-para-hablar (Slobin, 1991, 1996), se presentan trabajos experimentales que han dado cuenta de los efectos de la L1 en la adquisición de L2

tipológicamente diferentes (Talmy, 2000) y sus implicancias en la posibilidad de acceder a una nueva forma de pensar-para-hablar.

2.4.1 La hipótesis de pensar para hablar y el aprendizaje de una lengua extranjera

En esta tesis se asume que usuarios de diferentes gramáticas, es decir, hablantes de diferentes lenguas, se ven influenciados por la gramática de su lengua materna para realizar distintas observaciones y evaluaciones respecto de los mismos eventos en el mundo (Jarvis, 2007). Whorf (1956) propone que la manera en la que una lengua conceptualiza la experiencia surte efectos en la forma de conceptualización de los eventos (del pensamiento) de esos sujetos hablantes, lo cual tendría implicancias para la adquisición de una segunda lengua. Este postulado es el puntapié inicial de la llamada Relatividad Lingüística, noción ampliamente abordada a partir de diferentes posicionamientos sobre sus efectos en la cognición y detallada en el Capítulo 1 de esta tesis.

Una mirada empírica de los postulados de la Relatividad Lingüística tiene lugar en la Hipótesis de pensar para hablar (o *Thinking for Speaking Hypothesis*, TFSH) propuesta por Slobin (1991, 1996, 2000, 2004), hipótesis ampliamente difundida dentro de los estudios contrastivos de adquisición de L2. La Hipótesis de pensar para hablar corresponde a un 'tipo de pensamiento' que se recluta al hablar en un idioma específico, de modo que el sujeto hablante debe "encajar" (Slobin, 1991: 12) sus pensamientos en los marcos lingüísticos disponibles para generar enunciados en una lengua dada. Si bien la L1 no afecta las imágenes mentales que los y las hablantes de diferentes lenguas forman sobre el mundo, influye en la forma de referirse a ellos en el paso del pensamiento al lenguaje, es decir, en los elementos de esas imágenes que se seleccionan para ser verbalizados (Slobin, 1991, 1996). En lugar de enfocarse en los efectos potenciales de la lengua en el pensamiento de un hablante (en tanto patrones de atención, categorización y memoria), la Hipótesis de pensar para hablar se preocupa por el proceso mental que tiene lugar durante la interpretación y verbalización de la experiencia (Cadierno, 2012).

Las investigaciones croslingüísticas en la adquisición de L1 sobre la expresión de eventos de movimiento desde la perspectiva tipológica de Talmy (2000) han permitido ahondar sobre esta hipótesis. Berman y Slobin (1994), y Slobin (1996, 2004) han evidenciado que el tipo de lengua materna, ya sea de marco satelital o verbal (Talmy, 2000), permite una selección diferencial de aspectos de la experiencia en eventos de movimiento (Slobin, 2004). A su vez, estos efectos también han sido registrados en la codificación de Manera de movimiento, en tanto que hablantes de lenguas de marco satelital (como el inglés) tienden a enfocarse en este aspecto de la experiencia en eventos de movimiento que hablantes de lenguas de marco verbal (como el español) (Cadierno, 2012; Slobin, 1991, 1996). Estos efectos incluso han sido evidenciados empíricamente en la gestualidad de nativos de diferentes lenguas. Se ha observado que hablantes nativos de turco (marco verbal) codifican Trayecto y Manera en cláusulas separadas a la vez que gestualizan ambos aspectos separadamente, mientras que hablantes de inglés (marco satelital) codifican Trayecto y Manera en una única cláusula y tienden a unificar estos aspectos en un gesto (Kita, 2009).

Dadas las diferencias sistemáticas en la codificación de eventos de lenguas tipológicamente diferentes, la Hipótesis de pensar para hablar propone que, durante la adquisición de una lengua, los y las hablantes aprenden formas particulares de pensar-para-hablar ya que "atienden a aspectos particulares de la experiencia y los relacionan verbalmente de la forma característica de esa lengua" (Berman y Slobin, 1994: 611). Consecuentemente, adquirir otra lengua, una lengua segunda o extranjera supone apropiarse de otra forma de pensar-para-hablar (Cadierno, 2004, 2008; Cadierno y Lund 2004), es decir, aprender qué detalles particulares de un evento deben ser atendidos en el input y expresados en la L2, y cómo los componentes semánticos de un evento son mapeados en las formas de la L2.

En lo que respecta a esta tesis, la pregunta que guía esta sección es en qué grado logran los sujetos bilingües español-inglés identificar y seleccionar las particularidades de la configuración de eventos de la Construcción Resultativa del inglés y ubicarlas en estructuras lingüísticas propias de la

L2. A su vez, contemplando las diferencias tipológicas propuestas por Talmy (2000) en relación a lenguas de marco satelital (inglés) y lenguas de marco verbal (español), surge la pregunta sobre cómo impacta el pensamiento gramaticalizado de una lengua de marco verbal como el español en la adquisición de una configuración de eventos tipológicamente diferente, como es el caso de la Construcción resultativa del inglés. A continuación, se describen trabajos experimentales que han atendido a la adquisición de lenguas tipológicamente diferentes (Talmy, 2000) y se evidencian los efectos de proficiencia y de influencia interlingüística que atraviesan dicho proceso.

2.4.2 Antecedentes sobre la adquisición de lenguas tipológicamente diferentes: Efectos de la L1

Algunas investigaciones dan cuenta de los efectos interlingüísticos en la comprensión y producción de la L2 dentro del contraste inglés-español, especialmente en la lexicalización de Trayecto y Manera de movimiento (Cadierno, 2004; Larrañaga, et al., 2006). Específicamente, existen varios estudios sobre la adquisición de patrones de estructuras complejas típicas de lenguas de marco verbal como el español por parte de nativos del inglés que estudian español como L2 (inglés-español), y viceversa (español-inglés). Mientras que el inglés tiende a codificar Manera en el verbo principal y Trayecto en un satélite, el patrón del español fusiona el Trayecto y el Movimiento en el verbo principal, y empaqueta Manera en el satélite.

El trabajo de Cadierno y Ruiz (2006), por ejemplo, contrasta la codificación de Manera y Trayecto en una tarea de producción de oraciones en hablantes nativos de español-L1 y en hablantes español-L2 nativos del danés (marco satelital) y del italiano (marco verbal). Los resultados no mostraron diferencias en la producción de español-L2 por parte de nativos de italiano y danés, lo que supone que la L1 no siempre impacta en el rendimiento de la L2. Sin embargo, los efectos del contraste tipológico y de proficiencia de la L2 en la adquisición de una lengua tipológicamente diferente han sido evidenciados y se observa que el tipo de L1 impregna la forma de interpretación de la lengua meta.

En este sentido, Robinson et al., (2009) contrasta la adquisición del inglés-L2 por hablantes universitarios nativos de una lengua de marco verbal, el japonés, y una lengua de marco satelital, el danés. Este estudio evidencia que la producción de inglés-L2 por bilingües danés-inglés muestra mejores patrones de lexicalización del movimiento en L2 que los bilingües japonés-inglés, incluso a niveles altamente proficientes. Se analizaron las producciones orales (narrativas) en inglés-L2 a partir de dos tiras de imágenes que representaban escenas de movimiento y se usaron medidas específicas de la precisión y de complejidad del habla en el uso de patrones de lexicalización de movimiento. Los resultados muestran que los aprendices daneses de proficiencia alta en L2 producen mayor número y tipos de satélites similares a los esperados en inglés-L2 y con mayor grado de complejidad lingüística que los bilingües japonés-inglés. A su vez, los efectos de proficiencia fueron observados solo en el grupo de hablantes nativos de danés y no en el de japonés. Es decir, incluso con un alto nivel de proficiencia, hablantes nativos de japonés (lengua de marco verbal) no incorporaron la lexicalización de movimiento del inglés-L2 (lengua de marco satelital) en sus narraciones. En línea con los trabajos de Cadierno (2004, 2008) y Cadierno y Ruiz (2006), los patrones de lexicalización basados en la L1 influencian la codificación de los eventos de movimiento en la L2.

Por otro lado, Larrañaga et al. (2012) analiza la transferencia de inglés-L1 en la adquisición de Manera de movimiento y Trayecto en bilingües inglés-español con niveles de proficiencia bajo, intermedio y alto. Mediante una tarea de producción de oraciones en la L2 a partir de material visual (la escena del robo de bancos de Luren (1952, 1996)) se evaluó el grado en el que bilingües inglés-español inmersos en la L2 mapean los elementos que denotan movimiento en los satélites y cómo son codificados (mediante FA o FP, Gerundio, etc.). Dado que el español es un subset del inglés (ya que no permite una lectura direccional de los eventos de movimiento con FP de Manera como en ‘Juan corrió’ [Motion + Manner] ‘en la casa’ (locación), mientras el inglés si lo permite), se predice que los sujetos no adquieren dicha codificación de eventos basándose únicamente en evidencia positiva del

entorno, incluso con un alto nivel de proficiencia en la L2. A su vez, para codificar una lectura direccional (no locativa) en un evento de movimiento con un verbo de Manera, el español-L2 necesita incluir una FP que no codifique el traspaso de un límite, como en 'Pedro nadó hasta el barco', límite que si es traspasado en el equivalente en inglés *Pedro swam to the bote* (Capítulo 3)[2].

Los resultados muestran que la fusión de Manera y Movimiento es común en todos los niveles, aunque es particularmente frecuente en niveles bajos. Aquí, la Manera de movimiento en español-L2 nunca es codificada en el satélite (como es esperable en el español) aunque en niveles más altos de proficiencia si se encontraron algunas instancias. Se evidencian fuertes efectos de transferencia de la información léxica del verbo de inglés-L1 a su equivalente en español-L2. En sintonía con lo propuesto por Lefebvre, White y Jourdan (2006), aprendices de L2 tomarán como base la gramática de su L1 hasta que se encuentren con evidencia lingüística contraria y, en caso de ausencia de evidencia negativa, la L1 influiría persistentemente en la L2 incluso en altos niveles de proficiencia.

En la misma línea, Alonso (2015) aborda la codificación de Manera de movimiento en bilingües español-inglés desde una mirada contrastiva de lenguas (Talmy, 2005). Se evaluó la interpretación de oraciones en aprendices de inglés-L2 con un nivel intermedio de proficiencia (B1 en el Marco Común Europeo de aprendizaje de lenguas) y de hablantes nativos de inglés mediante 4 imágenes presentadas como estímulos para la codificación de eventos con traspaso de límite (Ozçaliskan, 2015) que incluían el uso de preposiciones de movimiento como *into, out of* y *over*. Luego de observar la imagen, los sujetos tenían que decidir entre dos oraciones aquella describa mejor el evento de la imagen, como en a) *The man goes into the house running* ('El hombre entra a la casa corriendo'), sin fusión ente Manera y Trayecto, estructura típica en lenguas de marco verbal como el español; y b) *The man runs into the house* ('El hombre entra a la casa corriendo') fusión Manera y Trayecto, típico de lenguas de marco satelital como el inglés. Específicamente, el objetivo es identificar si los bilingües español-inglés aceptan la codificación prototípica de evento de movimiento con traspaso de límite del inglés mediante la fusión de Manera y Movimiento.

Los resultados muestran que, mientras que los hablantes nativos de inglés-L1 interpretan los estímulos visuales de acuerdo a la lexicalización de eventos de su lengua materna, i. e., seleccionan la opción que fusiona Manera y Movimiento en el verbo matriz, aprendices de inglés-L2 muestra tres interpretaciones diferentes, codificando así más patrones de distribución de la información que los nativos de inglés: Fusión de Manera y Movimiento (típico de lenguas de marco satelital), sin fusión de manera y movimiento (típico de lengua de marco verbal), y una combinación entre interpretaciones con y sin fusión de Manera y Movimiento en el verbo matriz. A su vez, la autora sostiene que la direccionalidad del movimiento tiene un efecto en la selección de la interpretación en aprendices de inglés-L2 dado que las escenas que estímulos con preposición *into* cuyo evento ocurre desde una perspectiva horizontal favorece la influencia interlingüística de la L1 (sin fusión Manera y Movimiento). En estos casos, los bilingües español-inglés de nivel intermedio de proficiencia prefieren la interpretación consistente con su L1: *He goes into the house running* ('entra a la casa corriendo'), y *He goes into the carpet crawling* ('gatea por la alfombra') en lugar de la interpretación de una lengua de marco satelital como el inglés: *He runs into the house* y *He crawls into the carpet*.

De este modo, los rasgos tipológicos (Talmy, 2000) de la lengua nativa tienen efectos en la adquisición de una lengua extranjera, lo cual se traduce, en esta tesis, en la influencia de las propiedades de interfaz gramatical de una lengua con marco verbal como el español-L1 en la adquisición de los diferentes subtipos de CRI, una estructura central en la lengua inglesa-L2 de marco satelital. Sería esperable observar dificultades en la adquisición de los subtipos de CRI más

[2] La restricción de traspaso de límite (*Boundary Crossing Constraint*) propuesta por Aske (1989), Slobin y Hoiting (1994) y Slobin (1996b) sostiene que los eventos de movimiento con verbos de Manera codifican un traspaso del límite del evento mediante la inclusión de una FP. En español, esta combinatoria entre FP y traspaso de límite se encuentra restringida, i.e., el español no codifica traspaso de límite en eventos con verbos de Manera de movimiento.

representativas de la codificación de eventos de una lengua de marco satelital (como la CRI-Propiedad y CRI-Trayecto) en comparación con estructuras cuya interfaz es parte de la configuración de eventos de lenguas de marco verbal (CRI-Trayecto y Construcción Descriptiva) (estas estructuras serán descritas ampliamente en el Capítulo 3) por hablantes nativos de español que aprenden inglés-L2, lo que evidenciaría efectos de influencia interlingüística. Esta hipótesis será contrastada empíricamente en esta tesis.

2.5 Factores intervinientes en la adquisición de la Construcción Resultativa del inglés

Diferentes trabajos experimentales han analizado el procesamiento de la Construcción Resultativa del inglés (CRI) como caso paradigmático del inglés como lengua extranjera (ILE) y algunos contrastan esta estructura con el procesamiento de la Construcción Descriptiva o CD, estructura de predicación secundaria en inglés. En términos generales, se observan diferencias de procesamiento dependiendo del tipo de CRI analizada y se resaltan diversos factores intervinientes en la comprensión, reconocimiento y producción de CRI que serán descritos a continuación.

Vale aclarar los tipos de CRI considerados en esta tesis. A partir del análisis construccional de Goldberg y Jackendoff (2004) se desprenden tres grandes subtipos de CRI analizados en esta investigación: CRI-Trayecto, CRI-Propiedad, y CRI-Falso Reflexivo como en (1), (2) y (3) respectivamente, y se las contrasta con la Construcciones Descriptivas (CD) (4):

(1) The kid ran into the room.
El niño corrió adentro de la habitación
'El niño corrió a/hasta la habitación'

(2) Amy watered the plants flat.
Amy regó las plantas chatas
'Amy dejó las plantas achatadas regándolas/ de tanto regarlas.'

(3) Suzy cried herself asleep.
Suzy lloró a sí misma dormida
'Suzy se quedó dormida llorando.'

(4) Pedro arrived home tired.
Pedro llegó a casa cansado.

Diferentes estudios han abordado la adquisición de diferentes subtipos de CRI, mayoritariamente la CRI-Propiedad. En particular, se ha estudiado la aceptabilidad y la comprensión de la CRI por parte de hablantes nativos de lenguas de marco verbal como el portugués, lengua que no cuenta con construcciones resultativas, pero si con construcciones descriptivas (CD), similar al caso del español (Oliveira, 2016; Souza y Oliveira, 2014; Oliveira y Penzin, 2019). Olivera (2016) estudió cómo bilingües portugués-inglés con alto nivel de proficiencia reconocen las CRI-Propiedad y las CD en diferentes Tareas de Juicio de Aceptabilidad Acelerada. Los resultados muestran que bilingües altamente proficientes tienen un menor rendimiento en el reconocimiento de la CRI que la CD, lo que evidencia una facilitación en el reconocimiento de la estructura presente en la L1. A su vez, el costo de procesamiento de bilingües portugués-inglés y monolingües inglés no muestra diferencias en términos del tiempo de respuesta de cada estructura. Sin embargo, dentro del grupo bilingüe, las FA de las CRI no licenciadas tardaron más en ser procesadas que las FA dentro de las CD. Esto sugiere que hablantes de portugués-L1 aprendices de inglés-L2 con alto nivel de proficiencia son capaces de adquirir la CRI, aunque son menos sensibles a las restricciones de selección específicas de la FA en comparación con los hablantes nativos de inglés. Este estudio, si bien muestra fuertes efectos de la L1 en la adquisición del ILE, no aborda los efectos de la proficiencia en L2, así como tampoco avanza sobre diferentes tipos de CRI.

En esta línea de trabajo, Souza y Oliveira (2014) indagan sobre el aprendizaje de las reglas combinatorias en el reconocimiento de CRI-Propiedad con violaciones semánticas por bilingües portugués-inglés con un alto nivel de proficiencia inmersos en la L2. Aquí se evaluó el reconocimiento de estas estructuras mediante una Tarea de Juicio de Aceptabilidad con escala Likert de 1-7, y una tarea similar con Magnitud Estimada. Los autores comparan estas dos formas de medición de juicios de aceptabilidad para identificar la viabilidad de estas dos técnicas en la exploración psicométrica del conocimiento de una L2. Llegan a la conclusión de que la tarea con escala Likert proporciona una distinción más fina de las diferencias de aceptabilidad en comparación con la Magnitud Estimada, medición implementada en esta tesis. Adicionalmente, los resultados muestran que los bilingües con un alto nivel de proficiencia son capaces distinguir entre las CRI licenciadas y las no licenciadas y, de este modo, apartarse de los patrones de restricción de la gramática de su lengua materna (Souza y Oliveira, 2014).

Otros trabajos abordan específicamente los efectos de distintos niveles de proficiencia en la L2 en la adquisición de la CRI (Kim et al., 2019; Larrañaga et al., 2012; Oliveira y Penzin, 2019; Park y Lakshmanan, 2007; Robinson et al., 2009; Sung y Kim, 2022; Yotsuya et al., 2014). Kim et al. (2019) analizó la adquisición de la CRI por parte de hablantes nativos de coreano, lengua que cuenta con algunas formas de construcción resultativa con propiedades sintáctico-semánticas diferentes de la CRI. Los autores se centraron en la adquisición de CRI-Propiedad por parte de bilingües coreano-inglés con nivel alto y bajo de proficiencia en L2 y lo contrastaron con el procesamiento de nativos de inglés-L1. Investigaron si (y cómo) los aprendices de ILE transfieren la sintaxis y la semántica de la construcción resultativa del coreano en su comprensión y producción de CRI.

Sintácticamente, las CRI fusionan verbo + satélite en una frase verbal compleja, mientras que las construcciones resultativas del coreano se codifican como adjuntos en una proyección verbal (no se proyectan desde el centro de la estructura verbal como ocurre en inglés). Semánticamente, las CRI son télicas y tienen mayores restricciones de selección de los verbos que las resultativas coreanas, que pueden denotar eventos atélicos. Los autores analizaron la comprensión de CRI mediante una Tarea de Juicio de Aceptabilidad (escala Likert -2 a +2) para comprobar la adquisición de rasgos de telicidad por aprendices de inglés-L2, y una Tarea de Elección Elicitada (*Elicited Choice Task*) para explorar si la preferencia de adjunción del satélite: como un adjunto (patrón de la L1) o como un complemento del verbo (patrón de la L2). A su vez, se evaluó la producción de las CRI mediante una Tarea de Escritura Elicitada (*Elicited Writing Task*) en la que los sujetos fueron expuestos a una imagen y una frase incompleta en inglés-L2 con palabras de referencia para completar la oración.

Los resultados muestran que ambos grupos de proficiencia alta y baja no reconocieron las CRI licenciadas, a la vez que no pudieron discriminar las CRI sintácticamente ni semánticamente no licenciadas (es decir, aquellas CRI con violación a las propiedades selectivas del satélite o con interpretación atélica), ambas condiciones licenciadas en la L1. Además, incluso en el nivel de proficiencia alto, los aprendices tuvieron un peor rendimiento en el reconocimiento de las CRI semánticamente no licenciadas que las sintácticamente no licenciadas. Esto sugiere que bilingües coreano-inglés adquieren más rápidamente el conocimiento sintáctico que las particularidades semánticas de la L2. En cuanto a la producción, los sujetos evitaron usar las CRI en contextos apropiados mostrando una fuerte preferencia por las construcciones adjuntas en inglés-L2. Este estudio muestra que la influencia interlingüística del conocimiento sintáctico de la L1 no es independiente de los efectos de la transferencia semántica, presentando esta última efectos mucho más fuertes que la primera. Nuevamente, el estudio se centra en un único tipo de CRI-Propiedad, objeto de estudio de otros trabajos sobre el contraste coreano-inglés con similares resultados como el de Park y Lakshmanan (2007).

En Park y Lakshmanan (2007) se analiza cómo bilingües coreano-inglés distinguen entre de verbos inergativos como en *Mary danced* (‘Mary bailó’) e inacusativos como en *The snow melted* (‘La nieve se derritió’) del inglés-L2. Desde una perspectiva generativista, analizan la CRI como una construcción que permite el diagnóstico de la distinción inergativa-inacusativa en inglés y sostienen

que la CRI es compatible con el tipo de sujeto de los verbos inacusativos (no así con los sujetos de los verbos inergativos). Esto se debe a que el sujeto superficial como en *The pond froze solid* ('El estanque se congeló') corresponde a un objeto de la estructura profunda. Consecuentemente, la CRI es considerada como una evidencia sintáctica para la inacusatividad dado que esta puede ser compatible con OD de verbos transitivos y con sujetos de verbos inacusativos, pero no así con los sujetos de verbos inergativos. Este mismo patrón se encuentra presente en el coreano.

Para evaluar la distinción entre eventos inacusativos-inergativos en las CRI por parte de bilingües coreano-inglés, los autores analizaron un grupo de bilingües con nivel intermedio y avanzado en inglés inmersos en la L2 y lo contrastaron con un grupo de nativos inglés-L1. Se diseñó una Tarea de Juicio de Aceptabilidad (escala Likert -2 a +2) para evaluar el grado de reconocimiento de la compatibilidad e incompatibilidad de las CRI con los verbos inacusativos, inergativos y transitivos y se incluyeron CRI-Propiedad precedidas por una oración con información contextual. Los resultados muestran que ambos grupos de proficiencia reconocieron las CRI licenciadas con verbos transitivos e inacusativos. Contrario a lo esperado, el grupo avanzado juzgó correctamente las CRI inergativas no licenciadas (aunque con un efecto estadístico muy débil), mientras que el grupo intermedio no reconoció la condición como no licenciada. Por su parte, el grupo de nativos identificó los ítems no licenciados de manera exitosa. Los autores concluyen que, dado que la diferencia en el reconocimiento por bilingües de nivel alto e intermedio no fue significativa, los estudiantes coreanos de inglés-L2 no logran distinguir las restricciones de los tipos de verbos intransitivos licenciados en la CRI. Dadas las características del diseño experimental de este trabajo, aquí solo se incluyen CRI-Propiedad

Otro contraste de lenguas en la comprensión de los diferentes subtipos de CRI es japonés-inglés. Yotsuya et al. (2014) destaca los efectos de la proficiencia en el aprendizaje de ILE por nativos de japonés y los compara con un grupo de hablantes nativos de inglés. Se aplicó una Tarea de Juicio de Valores de Verdad (*True Value Judgement Task*) con una imagen y oraciones descriptivas con interpretaciones correctas e incorrectas de la CRI-Propiedad. A su vez, se aplicó una Tarea de Juicio de Aceptabilidad que evaluó las CRI-propiedad fuertes y débiles en contexto (escala Likert 1-4). Siguiendo la clasificación de CRI fuertes y débiles (Washio, 1997) (Capítulo 3), el japonés (al igual que el español) permite algunas instancias de construcciones resultativas débiles, es decir, aquellas en la que el verbo matriz entraña el Resultado del evento. Por el contrario, las CRI fuertes son aquellas en las que el Resultado se encuentra codificado de manera construccional por la combinatoria causal entre verbo de Manera y satélite, i.e., el verbo no entraña Resultado. Si bien bilingües japonés-inglés mostraron un buen rendimiento en el reconocimiento de las CRI-Propiedad fuertes y débiles, la identificación de esta estructura se encuentra modulada por el nivel de proficiencia ya que los sujetos de bajo nivel fueron menos precisos en la interpretación y aceptación de CRI fuertes (propias de inglés-L2) que el grupo avanzado.

Otra línea de trabajo sobre las CRI indaga sobre la relación verbo-construcción en la adquisición ILE (Cao y Zhou, 2014; Kim y Rah, 2019; Sung y Kim, 2022). Cao y Zhou (2014) exploran esta relación en bilingües chino-inglés con alto nivel de proficiencia. El objetivo fue analizar qué elemento desempeña el papel determinante en el proceso de comprensión de oraciones en inglés: el verbo o la estructura de la oración. Los autores basaron su investigación en la propuesta de Dong y Liang (2004), que sostiene que los hablantes de ILE con un bajo nivel de proficiencia tienden a basarse en el verbo para comprender oraciones en inglés, mientras que aquellos avanzados tienden a depender de la información construccional. Los autores analizan las CRI intransitivas, las cuales pueden ser sub clasificadas en CRI no subcategorizadas en donde el OD no es requerido por la sintaxis del verbo como en *Dave drank the pub dry* ('Dave se tomó todo el bar') y las subcategorizadas donde el OD si es requerido por el verbo como en *John painted the house green* ('John pintó la casa roja').

Mediante una tarea de lectura no acumulativa palabra-por-palabra a ritmo propio, seguido de una pregunta de comprensión, los autores comprobaron si el verbo o la construcción en su conjunto determinan la interpretación de CRI-Propiedad. Los resultados muestran que la precisión de la respuesta fue significativamente mejor para las CRI con objeto subcategorizado, aunque los tiempos

de reacción de ambas condiciones no mostraron diferencias significativas. Los autores proponen que, para bilingües chino-inglés, el determinante en la comprensión de CRI es el verbo, ya que el objeto introducido en la CRI no subcategorizado (el objeto no exigido léxicamente por el verbo) plantea dificultades en la comprensión de estas estructuras. A su vez, dentro de las CRI se observó un mayor tiempo de procesamiento del elemento en la cuarta posición (la FA) en contraste con las estructuras transitivas de control (como *Boss sprayed the plants today* 'Boss roció las plantas hoy'). Se concluye que las CRI son estructuras con mayor costo de procesamiento para hablantes avanzados de ILE en contraste con otras oraciones transitivas de la L2. En esta misma línea, Kim y Rah (2019), en un estudio sobre la sensibilidad a la información construccional de hablantes nativos de coreano que aprenden ILE, evidencian un mayor costo de procesamiento para las oraciones ditransitivas y CRI (presentes en inglés-L2) en contraste con las oraciones de movimiento-causado (estructura control presente tanto en coreano-L1 y en inglés-L2), lo que se interpreta como efectos interlingüísticos entre L1 y L2.

La contingencia verbo-construcción (la frecuencia de asociación de un verbo dentro de una determinada construcción) también ha sido analizada en la adquisición de una L2 (Ellis y Collins, 2009; Sung y Kim, 2022). Sung y Kim (2022) estudiaron los efectos de la asociación verbo-construcción en la comprensión y producción de construcciones ditransitivas y CRI por bilingües coreano-inglés con diferentes niveles de proficiencia (bajo, intermedio y alto). Para ello, evaluaron la frecuencia verbal en relación a la aceptabilidad de estas estructuras mediante un estudio de corpus de textos escritos por los participantes y una Tarea de Juicio de Aceptabilidad. Los autores analizaron si los bilingües coreano-inglés producen estructuras complejas (complejidad sintáctica) con una relación causal entre eventos (complejidad semántica) y controlan la frecuencia de uso de verbos codificados. A su vez, estudiaron la fuerza de asociación verbo-construcción considerando cuán frecuentemente un verbo ocurre dentro de una construcción (no únicamente la frecuencia absoluta), resultando así en una asociación fuerte (el verbo tiende a aparecer muy frecuentemente en la construcción meta) o débil (la frecuencia del verbo en esa construcción es menos frecuente).

Los resultados muestran, en el caso de las CRI, un uso mayoritario de verbos como *make* o *get* con alta asociación en la construcción con una sobreposición entre el significado del verbo con la semántica resultativa de la construcción, así como también un mayor desempeño en el reconocimiento de este tipo de construcciones. Incluso en altos niveles de proficiencia, los hablantes inglés-L2 no lograron abstraer la asociación verbo-construcción para hacer un uso productivo de las CRI, efecto interpretado como una falta de automatización de la estructura en cuestión. En el caso de los hablantes nativos, ni la fuerza de asociación del verbo ni el tipo de construcción tuvo efecto en el reconocimiento correcto de las estructuras, efecto interpretado como una capacidad de utilizar el conocimiento construccional abstracto para integrar las construcciones con una variedad de verbos. La diferencia en el procesamiento construccional de la CRI por hablantes bilingües (incluso con nivel alto de proficiencia) y nativos inglés-L1 se evidencia en este trabajo.

Por último, relativo a la adquisición de la CRI por bilingües inglés-español un único estudio ha abordado la comprensión de dicha estructura por hablantes nativos de español estudiantes de posgrado de inglés. En un acta de la Conferencia ICERI2016 presentada por Bautista, et al. (2016) se estudia, desde una perspectiva generativista, la comprensión de CRI por parte de hispano-hablantes de diferentes niveles de proficiencia inmersos en países de habla inglesa y la contrasta con la performance de nativos inglés-L1. Los autores utilizaron CRI intransitivas y CRI-Falso Reflexivo, así como también construcciones descriptivas (CD) como oraciones de control presente en ambas lenguas. Para ello, aplicaron una Tarea de Juicio de Valores de Verdad que consistió en una oración con tres interpretaciones (adecuadas y no adecuadas), cada una de ellas a juzgar como 'verdadero', 'falso' o 'no sé'. Además, aplicaron un Tarea de Juicio de Aceptabilidad (escala Likert de -2 a +2) para calificar la gramaticalidad de la CRI con y sin pronombres reflexivos en 5 condiciones diferentes (CD orientado al objeto, CD orientado al sujeto, CRI transitiva, CRI intransitiva y CRI-falso Reflexivo).

Los resultados muestran que los bilingües español-inglés inmersos en la L2 pueden interpretar correctamente la CRI, aunque no logran reconocer las restricciones de selección del pronombre reflexivo dentro de las CRI-Falso Reflexivo. El grupo bilingüe, independientemente del nivel de proficiencia, tienen mejor rendimiento en las CD que en las CRI, lo que evidenciaría efectos de transferencia de L1 a L2 ya que ambas lenguas cuentan con CD. A su vez, a medida que aumenta la proficiencia, aumenta el reconocimiento de las CRI. Por otro lado, aunque los sujetos con alto nivel de proficiencia interpretan correctamente la CRI-Falso Reflexivo, no han adquirido la sintaxis subyacente que acompaña dicha interpretación, ya que muestran preferencia por la CRI sin pronombres reflexivos como OD. Este trabajo, si bien concentra factores como la proficiencia en la L2, efectos de transferencia de L1 a L2, un grupo comparativo de nativos de inglés-L1, y el contraste con la CD como estructura presente en ambas lenguas, adolece de un análisis acabado sobre la variabilidad entre subtipos de CRI, ignorando así las CRI-Trayecto.

En lo que respecta al reconocimiento y la comprensión de CRI por parte de hablantes nativos de inglés como lengua materna, pocos trabajos experimentales se encuentran disponibles, y su análisis se circunscribe a estudios que contrastan el procesamiento de bilingües con grupos control de nativos inglés-L1 (Alonso, 2015; Bautista et al., 2016; Kim et al., 2019; Oliveira, 2016; Oliveira y Penzin, 2019; Park y Lakshmanan, 2007; Sung y Kim, 2022; Yotsuya et al. 2014). Sin embargo, la única evidencia disponible que aborda el procesamiento nativo en mayor detalle es el PACLIC 30 Proceedings de Shi (2016). Este trabajo analizó la producción, reconocimiento y la comprensión de construcciones causativas, resultativas y descriptivas del inglés por hablantes bilingües chino-inglés inmersos en L2 y nativos de inglés-L1. El autor propone que estas tres estructuras de la L2 cuentan con una baja frecuencia en el input lingüístico (Shi, 2016), por lo que pueden informar sobre la variación de procesamiento sistemático en nativos y su contraste con no nativos. Para ello, se aplicó una Tarea Producción Guiada, una Tarea de Juicio de Aceptabilidad (escala Likert -3 a + 3) y una Tarea de Interpretación de Oraciones. Los resultados mostraron un grado considerable de variación en el rendimiento de las tres estructuras tanto en hablantes nativos de inglés-L1 como bilingües chino-inglés, lo que da cuenta de variaciones de procesamiento de acuerdo a la construcción en cuestión tanto en L1 como en L2. Sin embargo, el estudio de Shi (2016) no tuvo en cuenta las posibles diferencias entre los tipos de CRI, por lo que utilizó todos los tipos de CRI agrupados en una única categoría.

En síntesis, la CRI es una estructura que propone dificultades en su adquisición por parte de hablantes nativos de diferentes lenguas que aprenden ILE en contraste con otras estructuras de inglés-L2 (Cao y Zhou, 2014; Kim y Rah, 2019). Sin embargo, se ha evidenciado que hablantes de inglés-L2 con alto nivel de proficiencia adquieren exitosamente la CRI, aunque no logran automatizar cabalmente las restricciones de selección de los constituyentes como la FA (Oliveira, 2016) o el uso de un falso pronombre reflexivo como OD (Bautista et al., 2016), las propiedades semánticas como la telicidad (Kim et al., 2019), el tipo de verbos intransitivos (Park y Lakshmanan, 2007) o la asociación verbo-construcción (Sung y Kim, 2022). A su vez, los efectos de proficiencia son sistemáticamente evidenciados, de modo que la comprensión y el reconocimiento de CRI mejora a medida que los sujetos avanzan en su experticia en inglés-L2 (Bautista et al., 2016; Sung y Kim, 2022; Yotsuya et al., 2014). Por otro lado, se presentan fuertes efectos de influencia interlingüística, fundamentalmente en la comparativa del procesamiento de CRI con el procesamiento de la CD del inglés (Bautista et al., 2016; Oliveira, 2016) o de otras estructuras ditransitivas presentes en la L1 (Cao y Zhou, 2014; Kim y Rah, 2019; Shi, 2016), así como también en base a configuraciones sintácticas y semánticas propias de los patrones de configuración de resultativas en la L1 que dificultan los juicios sobre la agramaticalidad de la CRI (Kim et al., 2019). Finalmente, la comprensión y el reconocimiento de CRI ha sido operacionalizada mediante diseños experimentales con tareas de comprensión de oraciones (Bautista et al., 2016; Yotsuya et al., 2016) y de juicios de aceptabilidad con escala Likert (Bautista et al., 2016; Kim et al., 2019; Oliveira, 2016; Park y Lakshmanan, 2007; Shi, 2016; Sung y Kim, 2022; Yotsuya et al., 2014) de manera consistente, instrumentos aplicados en esta tesis.

Hasta la fecha, ninguna investigación empírica ha publicado datos sobre la adquisición de la CRI por parte de hablantes nativos de español que aprenden inglés como lengua extranjera (en contraposición a inglés como lengua segunda como en Bautista et al (2016)) que, a su vez, incluye diferentes niveles de proficiencia en inglés-L2. Tampoco se ha abordado la comprensión y el reconocimiento de diferentes de CRI en comparación con el procesamiento de una estructura presente en la L1, como es el caso de la CD. Por lo general, el objeto de estudio de la literatura se sintetiza en la CRI-Propiedad (Bautista et al., 2016; Cao y Zhou, 2014; Kim et al., 2019; Oliveira, 2016; Souza y Oliveira, 2014; Park y Lakshmanan, 2007; Yotsuya et al., 2014) y solo en escasos casos, en la CRI-Falso Reflexivo (Bautista et al., 2016). Más concretamente, no existen trabajos experimentales que incluyan la CRI-Trayecto o que aborden simultáneamente los tres tipos de CRI, a saber, CRI-Trayecto, CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo.

Además, este es el primer estudio que se centra en la comprensión de las CRI desde una perspectiva tipológica de adquisición de lenguas extranjeras: la comprensión de la CRI, una estructura clave en una lengua de marco satelital como el inglés, por parte de sujetos nativos de una lengua de marco verbal como el español. Por lo tanto, los experimentos que se presentarán en el apartado metodológico (Capítulo 4) fueron diseñados para analizar cómo los hablantes de español con diferentes niveles de proficiencia en la L2 reconocen, comprenden y procesan los diferentes subtipos de CRI en contraste con la CD y en qué medida la adquisición de los diferentes subtipos de CRI se ve modulada por factores como la proficiencia en L2 y la influencia interlingüística.

Capítulo 3: La Construcción Resultativa del inglés desde una mirada contrastiva

Este capítulo está dedicado a la descripción teórica de la Construcción Resultativa del inglés (CRI). En una primera instancia, se describe la perspectiva teórico-gramatical sobre el lenguaje desde el cual parte esta investigación. Para ello, se describen las nociones fundantes de la Gramática del Rol y la Referencia (RRG) (van Valin y LaPolla, 1997, van Valin 2005), fundamentación que permitirá la descripción subsecuente de las CRI desde una perspectiva de interfaces gramaticales. Luego, se describe la CRI y se contrasta con las instancias de Construcciones Resultativas en español, donde se argumenta que estas estructuras no son equivalentes en términos de interfaces gramaticales a la CRI. Sin embargo, el contraste inglés-español permite una comparativa entre estructuras de predicación secundaria, como es el caso de la Construcción Descriptiva (CD). Por ello, se describe la CD del inglés y su equivalente idéntico en español como base de análisis para utilizar la CD como estructura control. y a una estructura de predicación secundaria presente en ambas lenguas, la Construcción Descriptiva (CD). En una tercera instancia, se detallan las propiedades de interfaz sintáctico-semántica de tres tipos de CRI considerados en esta investigación: CRI-Trayecto, CRI-Propiedad, y CRI-Falso Reflexivo y se propone una hipótesis de adquisición de estas estructuras en base a su complejidad sintáctico-semántica. En un cuarto apartado, se presentan las posibles equivalencias de los diferentes tipos de CRI en español, comparativa que permite proponer una hipótesis de adquisición de la CRI por hablantes nativos de español en relación a la distancia interlingüística entre ambas lenguas.

A partir de este análisis, se proponen dos hipótesis de adquisición de las CRI por hablantes nativos de español: la hipótesis de complejidad intralingüística, y la hipótesis de distancia interlingüística. Ambas hipótesis serán puestas a prueba empíricamente a partir de los experimentos descritos en el Capítulo 5, 6 y 7.

3.1 Interfaces gramaticales y construccionalidad

El estudio del lenguaje implica, desde el punto de vista adoptado en esta tesis, no solo el análisis y la descripción de la estructura interna de cada lengua, sino la forma en la que esta organización integra diferentes aspectos de la experiencia humana. La gramática es aquí la organización subyacente de las propiedades formales de una lengua que cuenta con distintos grados de abstracción y que incluye diferentes tipos de información fonológica, sintáctica, semántica y pragmática. Se asume, consecuentemente, un paradigma de interfaces gramaticales (París, 2019) en el que cada lengua sintetiza una codificación de la experiencia particular a través de la interacción de diferentes subsistemas (semántica, sintaxis, pragmática, fonología) que la diferencia de la gramática de otras lenguas. Crucialmente, los subsistemas gramaticales son relativamente autónomos unos de otros, de modo que no se sigue una mirada absoluta como la dimensión computacional del lenguaje en tanto exclusividad de la forma, así como tampoco se acuerda con posturas estrictamente funcionalistas en las que la forma gramatical es la cristalización del uso -lo que supone una praxis humana primaria que da inicio a la forma- (Paris, 2019, 2021). Por el contrario, se sostiene que la praxis se debe al lenguaje y la realidad de cada sujeto se construye con el lenguaje. A su vez, tampoco se acuerda con el absoluto cognitivista que sostiene la existencia de estructuras cognitivas pre-lingüísticas que reciben las formas lingüísticas, sino que la cognición humana se debe, en gran medida, al lenguaje (Paris, 2019).

Un paradigma de interfaces gramaticales considera que la descripción lingüística debe dar cuenta de una distribución del trabajo de codificación entre el componente sintáctico, semántico y

pragmático de manera interdependiente y relativamente autónomo. De este modo, el foco se encuentra en la descripción del sistema del lenguaje en cada lengua como sistema integral en el que operan, con diferente preponderancia, los distintos subsistemas y que se retroalimenta "en la interacción con componentes cognitivos y comunicativos relativos a la práctica interpersonal y social" (Paris, 2019: 3). Es decir, el sujeto se hace a partir del lenguaje y de su lengua particular.

Un modelo gramatical de referencia que adopta un paradigma de análisis de interfaces es la Gramática del Rol y la Referencia (van Valin y LaPolla, 1997, van Valin 2005) o RRG por sus siglas en inglés (*Role and Reference Grammar*). Este es un modelo funcionalista con fuerte base semántica donde se toma a la oración como objeto de análisis gramatical y conceptualiza al sistema lingüístico como aquel que opera sobre una estructura de rasgos formales (en la estructura lógica de un predicado) que se correlacionan con propiedades semánticas, pragmáticas y cognitivas (González Vergara, 2006; van Valin, 2000). Si bien RRG intenta dar cuenta de los universales lingüísticos a partir de las particularidades de la interacción de los diferentes tipos de información dentro de cada lengua particular, el objetivo es explicar la interacción de estos niveles en las diferentes gramáticas de las lenguas. Adicionalmente, la RRG comparte la visión cognitivista del papel del lenguaje en los procesos de conceptualización y razonamiento, adoptando el criterio de adecuación psicológica (González Vergara, 2006) en el que una teoría lingüística ha de ser compatible con las investigaciones psicolingüísticas relativas a la adquisición, procesamiento, producción e interpretación de las lenguas (González Vergara, 2006, van Valin y LaPolla 1997). Por otro lado, consistentemente con los supuestos de esta investigación, se interesa por la adecuación tipológica intentando desarrollar un modelo que dé cuenta de las propiedades de las lenguas particulares.

A su vez, a diferencia de otras teorías sobre el lenguaje, la RRG es una teoría monoestratal (González Vergara, 2006), i.e., existe un único nivel sintáctico que refiere a la forma real de los enunciados -que incluye la secuencia lineal de relación entre elementos y su morfología- que se enlaza con el componente semántico de manera directa sin requerir de representaciones abstractas intermedias. Por ello, se analizan tres niveles de representación lingüística: el componente semántico, relacionado con el lexicón y encargado del significado de las expresiones lingüísticas; la representación de estructura sintáctica que incluye las "plantillas" que posibilitan las estructuras sintácticas posibles de una lengua; y la representación pragmática de estructura de la información.

La interfaz gramatical se describe, entonces, como una correlación sistemática entre las funciones sintácticas de una oración y los argumentos semánticos del verbo. Esta correlación, para la RRG, se vehiculiza a partir de un algoritmo de enlace o *linking*. El sistema de enlace, influenciado por la estructura de la información, opera bidireccionalmente y se propone como una relación entre las posiciones argumentales dentro de las estructuras de aspecto léxico de Vendler (1967) con los Macroroles Actor-Paciente (González Vergara, 2006). De este modo, los argumentos son proyectados en los Macroroles de acuerdo a la posición que ocupan en la estructura de aspecto léxico estableciendo una relación entre el significado de un predicado y su estructura sintáctica (González Vergara, 2006). Si bien se ha propuesto la existencia de distintos centros de interfaz gramatical (París, 2019), uno de ellos corresponde a las Matrices de Eventos o Eventos Matrices o Macroeventos. Un Evento es un objeto lingüístico que integra sistemáticamente la información semántica y sintáctica y contiene la descripción de un [evento] semántico que remite a un [[evento]] en el mundo. Desde una perspectiva de interfaces gramaticales, un Evento se forma a partir de plantillas sintáctico-semánticas que forman el dominio en el que los requerimientos del verbo son satisfechos. A su vez, un Evento Matriz es una forma más abstracta que hace las veces de plantilla para armar Eventos particulares. Es decir, corresponden a un número reducido de esquemas que responden a universales semánticos con las especificidades de cada lengua particular.

Por otro lado, la noción de construccionalidad es elemental en el sistema de interfaces gramaticales ya que permite observar características que no se derivan directamente de un algoritmo de enlace, sino que se representan en un esquema construccional. Goldberg (1996: 3-4, 2006) define la noción de construcción como entidades teóricas con independencia de las piezas léxicas que las forman y que da lugar a un enunciado concreto. Las construcciones serían estructuras psicológicamente plausibles para hablantes de una L1, como también para aprendices de una L2 (Eddington y Ruiz de Mendoza Ibáñez, 2010; Martínez Vázquez, 2004; Valenzuela y Rojo 2008). Si bien se han planteado diferentes perspectivas construccionales (Croft y Cruse 2004; Goldberg, 2019; Haspelmath, 2023; Hoffmann, 2022; Ungerer 2023; Ungerer y Hartmann 2023), se sostiene aquí una conceptualización más restringida en la que se asume que una construcción debe tener una propiedad de forma o de significado idiosincrático de naturaleza no composicional, lo que tendría un rol imprescindible en la interpretación del enunciado (Boas, 2009).

Desde la visión de interfaces gramaticales que se adopta en esta tesis, se reconoce la existencia y relevancia de las construcciones en el análisis interlingüístico. Aquí, la construcción excede las generalizaciones definidas por cualquier algoritmo de enlace y se organiza como una expresión asociada a un significado idiosincrático convencional que, a su vez, involucra un conjunto de propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas (González Vergara, 2006). Lo crucial de esta definición es que se asume que un esquema construccional corresponde a una serie de instrucciones de combinación de los subsistemas gramaticales (morfosintácticas, semánticas y pragmáticas) para la codificación de expresiones concretas que, a su vez, "permite la realización de generalizaciones interlingüísticas y la expresión de propiedades particulares de las gramáticas de las lenguas" (González Vergara, 2006: 138). La mirada de interfaces gramaticales sobre las construcciones permite, consecuentemente, la realización de comparaciones y contrastes entre estructuras equivalentes entre lenguas, como se describe en el siguiente apartado.

3.2 Lenguas en contraste

La forma en la que las diferentes lenguas estructuran los [[eventos]] tienen una implicancia contrastiva para la adquisición de L2. En particular, las diferencias de interface sintaxis-semántica-pragmática entre el español y el inglés son, según será argumentado a continuación, especialmente relevantes para la adquisición de inglés-L2 por hablantes nativos de español. Se plantea, de este modo, una visión contrastiva de esquemas gramaticales que pertenecen a un mismo dominio cognitivo en ambas lenguas. Es decir, se plantea un contraste entre los recursos con los que el español y el inglés cuentan para codificar un mismo [[evento]] en el mundo.

A partir de la propuesta de Preferencia Aspectual (París, 2019) sobre la proyección de la semántica verbal en la sintaxis, el inglés es propenso a codificar Macroeventos inherentemente atélicos –o Actividades en términos de aspecto léxico (Vendler, 1967)- en la semántica léxica verbal como en (1). El español, por otro lado, favorece la codificación de eventos inherentemente télicos -Realizaciones y Logros- como núcleos oracionales (Vendler, 1967). El tipo de configuración de eventos en ambos idiomas permite dar cuenta de una preferencia semántica: el inglés tiende a focalizar en la Actividad del Actor, mientras que el español tiende a especificar la afectación del Paciente.

(1) The kid run into his room.
Actor inergativo Meta/Resultado

(2) El niño entró a la habitación.
Paciente inacusativo Meta

(3) El niño entró a la habitación arrastrándose
Paciente inacusativo Meta Manera

En el ejemplo (1), el verbo *run* corresponde a un verbo inergativo con aspecto léxico de Actividad (Evento durativo, dinámico y abierto) cuya semántica léxica es de Manera de movimiento y la Meta (Resultado) es codificada en la Frase Preposicional o FP. Esta FP atrae el Foco pragmático en contextos no marcados. Su equivalente en español (2) comprende un verbo inacusativo de aspecto léxico de Realización. Este Evento no es durativo, sino puntual, y no codifica Trayecto, sino Resultado. A su vez, la Manera de movimiento no se encuentra léxicamente especificada, pero se infiere pragmáticamente. Es decir, la forma habitual no marcada de ingresar a una habitación es caminando. Sin embargo, el español codifica léxicamente Manera en contextos marcados a fines de atraer el Foco como información saliente como en (3) (París, 2006). Se observa una oposición de los constituyentes en Foco: el Resultado es el Foco en inglés, y la Manera en español.

Rappaport y Levin (2010) argumentan que esta diferencia en la codificación de Manera y Resultado en las lenguas de marco verbal vs. satelital puede explicarse como una distribución Complementaria de Manera y Resultado. Este constructo asume que las diferentes lenguas no codifican Manera y Resultado de forma simultánea en la semántica léxica de un mismo verbo. Por lo tanto, si en una lengua (como en español) el verbo codifica Resultado, la Manera solo puede ser codificada por fuera del dominio argumental del verbo, es decir, mediante un adjunto. Contrariamente, si la lengua codifica léxicamente Manera en el verbo matriz, el Resultado deberá ser codificado en un satélite. Si bien se advierten contra ejemplos a esta propuesta (como es el caso de los verbos de formas de matar como 'degollar', 'envenenar', 'guillotinar', 'acuchillar', etc.), esta generalización capta una tendencia significativa en la forma de codificación de Manera y Resultado en las diferentes lenguas.

De este modo, los distintos patrones para construir eventos del inglés y del español se deben a una diferencia de origen léxico-semántica. El léxico inglés se inclina hacia lo dinámico (hacia la acción) y por ello se focaliza en el participante Actor mientras que el léxico español es más sensible al cambio (al Paciente, el participante afectado por un cambio de estado). Por lo tanto, mientras una lengua genera típicamente configuraciones de eventos dinámicos, la otra genera configuraciones de estados[3]. Sin embargo, estos "desbalances" léxicos (o preferencias léxicas) son compensadas sintácticamente (París, 2019).

En español, los Logros (actividades télicas y puntuales) tienden a ser el centro de conceptualización de eventos. Típicamente, para introducir una Actividad que especifique Manera, se incluye un gerundio adjunto como 'corriendo' en (4). Esta es la Construcción Adverbial de Gerundio (CAG), estructura que focaliza en los estadios intermedios del desarrollo del evento (*corriendo*) sin especificar sus límites. Este aspecto imperfectivo del gerundio fomenta la introducción de la FG como parte de otro evento (*entrar*) (París, 2015). Consecuentemente, la CAG es una estructura que compensa la codificación de Manera en la sintaxis (por fuera de la semántica léxica del verbo) como parte de un evento télico. Es decir, corresponde a un único evento (entrar corriendo) formado por un verbo de Resultado y un adjunto opcional de Manera (París y Koenig, 2003).

[3] Esto implica, a su vez, diferencias en el procesamiento de una oración en español y en inglés: el procesamiento incremental de la CRI requiere que el hablante reconozca y procese un participante Actor como primer argumento dentro de un evento Actividad como en (1) con el verbo inergativo *run*, mientras que en español el mismo evento requiere que el mismo participante sea interpretado como el Paciente de un cambio de locación como en (2) con el verbo inacusativo *entrar*. De esta manera, también se codifica un contraste jerárquico en tanto es el Actor o el Paciente el participante que se codifica como Sujeto en cada lengua.

(4) El niño entró corriendo.
The boy entered running
(5) 'The boy ran into the room.'

Por otro lado, como el inglés codifica típicamente Actividades (eventos en desarrollo y atélicos), tiende a introducir el Resultado de la Actividad con una Frase Adjetival (FA) mediante una Construcción Resultativa (CRI) como en (5). Ambas construcciones, CAG y CRI, se sustentan en un mismo esquema sintáctico de predicación secundaria en la que una cláusula principal domina a otra cláusula defectiva (sin Sujeto explícito y sin interpretación temporal independiente) encabezada por una frase de gerundio o una frase de estado resultante (FA o FP), respectivamente (París, 2019). Tanto la CAG como la CRI compensan el significado de Manera o de Resultado en otro constituyente mediante estrategias sintácticas que permiten la especificación del evento matriz (en el caso de las CAG) como también la construcción de un segundo evento (en el caso de las CR) (París, 2015). En ambos casos, el adjunto y el satélite forman parte sustancial de la semántica de la construcción.

A continuación, se describe la CRI a fines de dar cuenta de su particularidad respecto de otras construcciones en inglés. Posteriormente, se presenta una aproximación a las llamadas construcciones resultativas en español con el objetivo de identificar las diferencias con la CRI. El objetivo es describir las interfaces gramaticales de la construcción en español para así evidenciar la considerable distancia entre estas construcciones y la CRI. Finalmente, se describe una estructura de predicación secundaria presente en ambas lenguas y utilizada como estructura control en esta tesis: la Construcción Descriptiva en inglés y en español.

3.2.1 La Construcción Resultativa del inglés

La CRI es una estructura de predicación secundaria (Boas, 2003; Hale y Keyser, 2002; Jackendoff, 1990; Levin y Rappaport Hovav, 1995; Shi, 2016) en la que la frase resultativa que sigue a la Frase Nominal FN posverbal se encuentra en una relación sujeto-predicado con dicha FN (Boas, 2003). El verbo matriz de esta construcción codifica un evento atélico, una Actividad como categoría aspectual (van Valin 2005; Vendler, 1967; inter alia), que resulta en un Cambio de Estado o de Locación mediante la incorporación de una FA o FP, respectivamente. La FA o FP son satélites no requeridos por la sintaxis del verbo matriz, i.e., son frases que no se encuentran léxicamente demandadas por el verbo pero que son lícitas y obligatorias dentro de la construcción. De hecho, eliminar el satélite de la estructura deviene en una oración agramatical (7). A su vez, la incorporación de dicho satélite genera un cambio aspectual de un evento atélico (Actividad) codificado por el verbo *laugh* 'reir', a uno télico (un Logro o una Realización) codificado en la construcción en su totalidad como en *laughed the play off the stage* ('sacar la obra de la cartelera') (Paris, 2019, Paris et al., 2023).

Una de las particularidades de las CRI es que codifica dos eventos dentro de una misma oración. En (6) se ejemplifica el evento 1: *The critics laughed at the play*, y el evento 2: *The play was taken off the stage.* La relación entre estos dos eventos radica en que el verbo intransitivo de aspecto léxico Actividad (evento 1) incorpora telicidad o un límite a través del satélite, el cual genera el cambio de aspecto léxico a una Realización (evento 2 télico).

(6) The critics laughed the play off the stage.
Los críticos rieron la obra fuera el escenario
'Los críticos sacaron la obra de cartelera riéndose de ella'
(7) *The critics laughed the play

En esta estructura, el Cambio de Estado [*the play-became-off the stage*] es el resultado de la Actividad [*the critics-laughed-at the play*], de manera tal que se genera una relación semántica causal no léxica. La Actividad y el Cambio de Estado se encuentran relacionados en una secuencia temporal en el mismo trayecto causal de modo que esta relación causal no se deriva composicionalmente a partir de

la semántica léxica del verbo inergativo *laughed*, así como tampoco de la FP *off the stage*, sino que ocurre construccionalmente. Si bien el verbo *laugh* no es un verbo causativo (no puede generar paráfrasis causativa como en **the play was laughed off the stage because of the critics*), la relación causal se establece por la combinatoria del verbo + el satélite de manera altamente impredecible (Paris, 2015, 2019; París et al., 2023). En este sentido, la CRI no es un ejemplo prototípico de composicionalidad[4], sino de construccionalidad (Goldberg y Jackendoff, 2004). La asociación entre forma y significado no puede derivarse por la composición de sus partes dado que no solo los elementos léxicos codifican un contenido semántico, sino que la estructura combinatoria verbo + satélite (o evento 1 + evento 2) codifica un significado específico (París, 2019). El Resultado suele ser un evento inesperado que no se asocia a un ítem léxico particular, sino que es productivo de la construcción.

Otra particularidad de la CRI es que el estado resultante acontece sobre un argumento que ocupa la posición de Objeto Directo (OD), constituyente no siempre requerido por el verbo matriz. Esta es la llamada Restricción de Objeto Directo (Rappaport Hovav y Levin, 2001; Levin y Rappaport, 2019) que sostiene que el satélite de la CRI predica únicamente sobre el OD. En (8), por ejemplo, la Actividad (*dance*) es llevada a cabo por un participante Actor (*Mary*) que afecta a otro participante OD (*John*). El estado final de *John* es descrito por la FA (*tired*), de modo que el segundo predicado es controlado por el OD. A este OD se le denomina 'controlador' y es correferencial (o se encuentra coindexado) con el argumento del segundo predicado.

(8) Mary danced John tired.
Mary bailó John cansado
'Mary cansó a John bailando/de tanto bailar.'

(9) *Mary danced John

La restricción de OD asume que, incluso con verbos intransitivos, la construcción permite la incorporación de un OD del cual predique la FA. Los OD no requeridos léxicamente son identificados como OD no-argumentales, dado que no corresponden a argumentos dentro de la semántica del verbo matriz (9). [5]

Finalmente, ambos predicados (el verbo y el satélite) forman una estructura de predicado complejo, es decir, una plantilla sintáctica en la que los dos predicados comparten el mismo dominio de enlace, comportándose como un único verbo complejo (es decir *dance*-BECOME-*tired*). En términos de RRG (van Valin 1991; van Valin 2005; van Valin y LaPolla 1997), un predicado complejo corresponde a dos elementos nucleares unidos que forman un único núcleo oracional, por lo que comparten todos los argumentos de la oración. Este es, precisamente, el caso de la CRI.

[4] Otras aproximaciones al estudio de la CRI interpretan dicha estructura como una configuración composicional (Kratzer, 2011). El análisis generativista de Kratzer (2011), por ejemplo, propone una integración temporal o causal del Resultado (small clause) en la Actividad y argumenta por un nodo causal oculto en la derivación. Este nodo es lo que haría de la CRI una estructura composicional.

[5]Otras perspectivas sobre la descripción gramatical de las CRI identifican a estos OD como Marcas Excepcionales de Caso o ECM por sus siglas en inglés (*Exceptional Case Marked*) (Wechsler, 2005). El ECM asume que estos OD son 'sujetos profundos' de una cláusula pequeña (o *small clause*) asociados a la FA de la CRI, pero que reciben Caso desde el verbo matriz. En cualquier caso, el segundo predicado es considerado el controlador del OD.

3.2.2 La Construcción Resultativa en español

Se ha discutido ampliamente sobre la presencia de la Construcción Resultativa en español (Bosque, 1990; Demonte, 1991; Demonte y Masullo 1999) y se ha provisto de evidencia del tipo de resultativa débil (Washio, 1997). Este tipo de Resultativas, por ejemplo, incluye una duplicación del verbo con un adjetivo o un participio modificado por el término de graduación *bien* como en (10), (11) y (12)

(10) Juan pulió el metal bien pulido.
(11) La casa la pintaron bien pintada.
(12) Cortaron el zapallo bien chiquito.

Estas resultativas débiles (Washio, 1997) son también conocidas como falsas resultativas (Rapoport, 2019) ya que la semántica léxica del verbo entraña Resultado y configuran eventos télicos. La telicidad en las pseudo-resultativas del español se encuentra codificada léxicamente como en (13) y (14)

(13) Se amarró los zapatos en/*durante 1 minuto.
(14) Se amarró los zapatos ajustaditos en/* durante 1 minuto

Si bien el español tiene una variedad de estructuras para codificar Resultado (15) - (18), estas carecen de otra propiedad de las CRI: establecer relaciones causales que no se encuentren codificadas léxicamente entre los predicados. En todos estos casos, los verbos entrañan el Resultado especificado por el adjunto:

(15) Marco pintó la casa **roja.**
(16) Hacer una tortilla **redonda y un poco jugosa. (**Rodríguez Arrizabalaga, 2014)
(17) Raid las mata **bien muertas**. (Bosque, 1990)
(18) Siguió a su víctima hasta el aparcamiento y allí **la golpeó hasta la muerte**. (Rodríguez Arrizabalaga, 2014)

Contrariamente, la versión fuerte de la CRI (Washio, 1997) no entraña Resultado en el verbo, sino que este Cambio de Estado o de Locación se da a partir de la inclusión de un satélite. Este tipo de resultativas fuertes, además de ser altamente productiva y frecuente en inglés, es una estructura que no cuenta con equivalentes directos en español. Tal es el caso de oraciones como (19) que, para codificar el mismo evento en español, es necesario el uso de un verbo télico de Resultado 'cansar' (20)

(19) Mary danced John tired
María bailó a Juan cansado
(20) María cansó a John bailando.

Todos los ejemplos de pseudo-resultativas en español bien podrían considerarse interpretaciones adverbiales de Manera. De hecho, todos los ejemplos planteados podrían ser respuestas apropiadas para la pregunta ¿cómo pulió el metal? ¿cómo pintaron la casa? ¿cómo cortaron el zapallo? y ¿cómo se amarró los zapatos? Por el contrario, dado que la CRI es una construcción de verbo complejo y no una interpretación adverbial de Manera, este tipo de pregunta no es aplicable (*¿Cómo cansó Mary a John? **How did Mary danced John tired?*).

Consecuentemente, las resultativas presentadas en español no pueden considerarse equivalentes a las CRI en términos sintácticos-semánticos. El hecho de que el español no cuenta con una estructura con la misma configuración de interfaces gramaticales que la CRI es una propiedad típica de las lenguas de marco verbal. Esta diferencia entre el español y el inglés en sus posibilidades combinatorias radica, fundamentalmente, en términos de constructo o *construal*, es decir, en el hecho de que cada lengua codifica representaciones diferentes sobre los mismos [[eventos]] en el mundo. El español no permite incluir un Macroevento que incluya el Resultado en el satélite, ya que esta información se encuentra disponible en la semántica léxica del verbo. Mientras el inglés utiliza herramientas sintácticas para expandir la semántica de Resultado, el español acude a la incorporación de clíticos dativos, por ejemplo, para incluir participantes en el evento (como en 'Pedro me lo trajo',

‘Me lo trajo a mí al libro´, ‘Pedro le entró a la torta’), o incluso al pronombre reflexivo para codificar un límite en el evento.

3.2.3 La Construcción Descriptiva

Otra estructura de predicación secundaria (Rapoport, 2019) es la Construcción Descriptiva del inglés (CD). La CD difiere de las CRI en tanto que el segundo predicado no denota el estado resultante de la Frase Nominal posverbal, sino que describe el estado de alguno de los participantes del evento (Boas, 2003). Si bien se asemeja a la CRI en términos sintácticos, presenta varias diferencias.

Por un lado, la CD no acepta OD no licenciados léxicamente por el verbo, a la vez que no responde a la Restricción de Objeto Directo en la relación de control de sus argumentos. En la CD, tanto el Sujeto (21) como el OD (22) de la cláusula matriz pueden controlar la referencia del segundo predicado. Sin embargo, el controlador de la CD no puede codificar un Beneficiario de un verbo con tres argumentos como en (23)

(21) John$_i$ clean the house naked$_i$
‘John limpió la casa desnudo’

(22) John returned the book damaged.
‘John devolvió el libro roto’

(23) *John gave Mary$_k$ the letter tired$_k$
*John le dio a Mary la carta cansada

Por otro lado, la CD no codifica una relación causal entre predicados, es decir, entre *returned* y *damaged*, contrario a la relación causal entre los predicados de la CRI. Si bien la CD es una estructura de predicación secundaria que involucra dos eventos (evento 1: *John retuned the book*; evento 2: *The book being damaged*), el verbo y la FA no se relacionan causalmente dado que no forman un predicado complejo, como ocurre con la CRI. En la CD, la FA es un modificador periférico y opcional del Centro de la cláusula principal (un adjunto) (van Valin 2005). De este modo, la oración puede prescindir del satélite y mantiene su estado gramatical (24):

(24) John cleaned the house.
‘John limpió la casa´’

(25) John returned the book.
´John devolvió el libro’

Finalmente, la CD no requiere de un cambio de aspecto léxico de un evento atélico (Actividad) a uno télico (Logro), sino que la construcción mantiene el aspecto léxico inherente al verbo matriz. En términos de complejidad semántica, el aspecto de la FA dentro de la CD se encuentra restringido y no permite la inclusión de adjetivos de estados individuales (“John$_i$ cooked the chicken *wise$_i$/naked$_i$”).

En español, esta construcción es ampliamente productiva y cuenta con las mismas propiedades sintáctico-semánticas que su contraparte en inglés. Es decir, la semántica del segundo predicado es equivalente en ambas lenguas, i.e., en español también se codifica el estado de un argumento del verbo matriz ('el libro está roto), mientras se despliega el evento (‘John devolvió el libro’) (26)

(26) John devolvió el libro roto.

3.3 Clasificación de la Construcción Resultativa del inglés (CRI): diferencias de interfaz sintáctico-semántica

La CRI no es una categoría homogénea, sino que corresponde a una familia de construcciones que presentan fuertes diferencias sintáctico-semánticas entre sí (Goldberg y Jackendoff, 2004). A continuación, se toma como base de análisis la clasificación de Goldberg y Jackendoff (2004) en tres grandes grupos y se describe cada CRI: la CRI-Trayecto como en (27) (Goldberg y Jackendoff, 2004; Napoli 1992), la CRI-Propiedad como en (28) y CRI-Falso Reflexivo en (29) (Rappaport Hovav y Levin, 2001). A su vez, se contrasta cada estructura con la construcción de predicación secundaria presente en ambas lenguas, la CD en (30), descrita con anterioridad.

(27) Harry pushed the piano off the stage. (CRI-Trayecto)
(28) Mary danced John tired. (CRI-Propiedad)
(29) Suzy cried herself asleep. (CRI-Falso Reflexivo)
(30) John returned the book damaged. (CD)

Goldberg y Jackendoff (2004) dan cuenta de otras CRI denominada CRI-Verbal como en *They made Peter angry* que, en lugar de codificar Resultado de manera construccional, lo hacen de modo léxico. A su vez, dentro de las CRI señaladas, los autores también describen otros casos de CRI especiales o marginales. Se propone la CRI-Spit case como en *Bill spit out of the window*; el CRI-Trayecto Follow case como en *Bill followed the road into the forest*; la CRI-Intransitive de emisión de sonido como en *The trolley rumbled through the tunnel*; y la CRI-Dancing Mazurka como en el ejemplo *Mark danced mazurkas across the room*. Este trabajo se enfocará en las categorías generales y productivas de CRI que muestran diferencias significativas de interfaz sintáctico-semántica entre sí: CRI-Trayecto, CRI-Propiedad, y CRI-Falso Reflexivo.

A partir del análisis que se presenta a continuación, las propiedades gramaticales de cada construcción posibilitan organizar las diferentes estructuras en un gradiente de complejidad. Si bien la complejidad de una estructura puede ser analizada a partir de las propiedades gramaticales con las que cuenta, del costo de procesamiento que implican y del momento de la adquisición (Spada y Tomita, 2010) (variables que pueden incluso correlacionar entre sí), la complejidad aquí será analizada en relación las restricciones de selección de los constituyentes de la oración. Siguiendo a los análisis de Hulstijn y de Graaff (1994), Bulté y Housen (2012), Housen y Simoens (2016), y Palotti (2015), se asume que la complejidad de una estructura dependerá del número de restricciones necesarias que deben cumplirse para que una oración sea lícita o aceptable en una lengua (Hulstijn y de Graaff, 1994). Si bien los análisis sobre complejidad lingüística tienden a ser bastante más ambiciosos como, por ejemplo, el análisis de la complejidad de un sistema lingüístico como el inglés en el trabajo de Palotti (2005), el objetivo que se persigue en esta tesis es el contraste de la complejidad gramatical de los diferentes subtipos de una misma construcción, la CRI, y una construcción que comparte con la CRI sus propiedades gramaticales centrales, la CD.

De este modo, se comprende acá la complejidad lingüística en términos de complejidad estrictamente gramatical, analizada en función de la cantidad de propiedades gramaticales de una estructura en relación a otras. Esta variable es operacionalizada mediante la explicitación de las restricciones de selección de constituyentes que caracterizan cada construcción en cuestión, de modo que se dejan de lado las propiedades gramaticales comunes a todas las oraciones (como, por ejemplo, la presencia de un Sujeto o de un verbo finito). Estas restricciones serán tanto formales, semánticas, o parte de la interfaz sintaxis-semántica. Sin embargo, las propiedades que se describen a continuación son parte del inventario de cualquier teoría gramatical, de modo que no son propiedades exclusivas de la CRI o de la CD, o incluso del inglés o del español.

3.3.1 La CRI-Trayecto

Consiste en una estructura con un verbo matriz modificado por un adjunto opcional (32) en forma de FP como en (27) -repetida aquí en (31)- en el que el significado del verbo *push* ('empujar') describe una Actividad que codifica el movimiento de un Tema *the piano* ('el piano') a lo largo de un Trayecto. Este Trayecto se encuentra limitado por la FP *off the stage* (´fuera del escenario') que codifica un límite atravesado por el Tema, es decir un Cambio de Locación. De este modo, la oración codifica un significado télico dado el cambio de aspecto léxico del verbo (Actividad) al aspecto léxico de la construcción (Logro).

(31) Harry pushed the piano off the stage.
Harry empujó el piano afuera del escenario
'Harry sacó el piano del escenario empujándolo'

(32) Harry pushed the piano.

(33) The boy ran into the room.

Es crucial, en este tipo de CRI, el hecho de que algunos ejemplos de CRI-Trayecto intransitiva como en (5) –repetida en (33)- no supone una relación causal entre el verbo *run* y la FP *into his room*, mientras que en el ejemplo (31) esta relación sí es evidente (entre *puch* y *off the stage*). Si se realiza la paráfrasis causal como prueba de relación causal en cada oración (van Valin, 2005, entre otros), se observa la diferencia. Mientras (33) genera una paráfrasis no licenciada (#*The boy caused himself to be into the bedroom*), la paráfrasis causal de (31) sí captura el significado de la oración original, incluso si esta codifica la relación causal de modo menos específico (*Harry caused the piano to be off the stage by pushing*) (Shibatani y Pardeshi 2002). Se observa una diferencia entre la relación causal de constituyentes de la CRI-Trayecto con las demás CRI descritas a continuación (Paris et al. 2023).

Por otra parte, la CRI-Trayecto puede tomar un OD no licenciado por los requerimientos léxicos del verbo como en (34), aunque este tipo de configuraciones son menos productivas que las CRI-Trayecto con verbos transitivos.

(34) Jim danced Carol off the stage.
Jim bailó Carol fuera del escenario
'Jim casó a Carol del escenario bailando'

3.3.2 La CRI-Propiedad

Se presenta aquí la CRI-Propiedad como una estructura más compleja que la CRI-Trayecto. Esta estructura de predicación secundaria (Rapaport, 2019) cuenta con dos predicados: un verbo principal que codifica típicamente una Actividad y tiene como Resultado un Cambio de Estado que es expresado por una FA. Este satélite no es parte de los requerimientos léxicos del verbo principal, pero si es requerido por la construcción, como se ejemplifica en (8) y (9) repetida aquí en (35) y (36). Como se señaló anteriormente, esta CRI puede desplegar un OD no licenciado por el verbo, siguiendo la Restricción de Objeto Directo (Levin y Rappaport, 2001, 2019)

(35) Mary danced John tired.
Mary bailó Juan cansado
'Mary cansó a Juan bailando'

(36) *Mary danced John

En términos semánticos, el participante Actor realiza una acción que afecta a un OD y cuyo estado final es codificado por la FA como en *tired* ('cansado'). Es decir, el resultado de la actividad es un Cambio de estado [John-become-tired] en una secuencia temporal que supone una relación causal entre *danced* y *tired* codificada construccionalmente y no composicionalmente (por la suma de los constituyentes) (Paris et al., 2023). A su vez, la interpretación temporal del segundo evento (John-

become-tired) surge a partir de la extensión del operador de tiempo verbal del verbo matriz al segundo predicado (van Valin 2005). Esta extensión del operador es otra evidencia de la estrecha relación sintáctica entre los dos predicados a nivel nuclear, en términos de RRG (van Valin 2005).

Lo crucial es que en el segundo predicado *tired* no se proyecta una cláusula completa dado que no tiene un sujeto explícito que codifique su argumento semántico *tired*(x) (*someone* feels *tired*), sino que la referencia de este argumento es la Frase Nominal (FN) *John*. El OD del predicado verbal *dance* ('bailar') es el 'controlador' o argumento del cual predica el segundo predicado *tired*. El controlador no puede ser codificado por el Actor del verbo matriz (el Sujeto) (37), así como tampoco por el objeto de una FP (38).

(37) *Mary$_i$ danced John tired$_i$

(38) *John shot at the mouse$_i$ dead$_i$

Otra restricción de la selección de constituyentes de la CRI-Propiedad es relativo al aspecto de la FA como satélite: esta construcción no permite adjetivos que codifiquen una propiedad de estado individual como 'inteligente' o 'blanco', por ejemplo. La FA debe codificar una etapa-estado (*stage-state*), i.e., un estado que se alcanza al pasar por diferentes etapas de cansancio, por ejemplo.

3.3.3 La CRI-Falso Reflexivo

Finalmente, la CRI-Falso Reflexivo se caracteriza por compartir con la CRI-Propiedad todas las propiedades formales mencionadas anteriormente: es una estructura de predicación secundaria con un OD no licenciado léxicamente por el verbo y cuenta con una relación causal entre predicados que no se encuentra codificada léxicamente como en (29) repetida aquí en (39)

(39) Suzy cied herself asleep.
Suzy lloró a sí misma dormida
'Suzy se durmió/quedó dormida llorando'

(40) *Suzy cied silly
*Suzy cried herself

La particularidad de esta CRI es que se codifica mediante verbos intransitivos donde se incluye como OD obligatorio una forma pronominal reflexiva que no cumple con una interpretación habitual de pronombre reflexivo (es decir, no ocupa un rol semántico asignado por el verbo principal). Por esta razón, se lo denomina 'falso reflexivo' ya que mantiene la forma, pero no la función[6].

La CRI-Falso Reflexivo es aceptable en la lengua inglesa siempre que siga la Restricción de Objeto Directo y que cuente con un OD que controle (del cual predique) al segundo predicado (un falso pronombre reflexivo). Es interesante que el pronombre reflexivo aquí remite al Sujeto de la oración, lo que supone una predicación del segundo predicado al OD que, a su vez, es referencial al Sujeto de la oración, lo que la diferencia del resto de las CRI.

La inclusión de un OD no licenciado por el verbo tiene lugar en todas las CRI aunque, para las CRI-Trayecto, esta cualidad se restringe a un número reducido de verbos (verbos de movimiento). A su vez, mientras el set de verbos que implica la inclusión de un OD no licenciado en CRI-Propiedad

[6] Los pronombres reflexivos cumplen la función de llenar un requerimiento léxico del verbo, esto es, la representación semántica del verbo contiene, por lo menos, dos posiciones argumentales, cada una de ellas con un rol semántico asignado. El pronombre reflexivo satisface uno de estos roles (el rol más bajo, según la jerarquía de actividad: Paciente), mientras específica que la entidad que manifiesta el rol Paciente es, a su vez, la misma entidad que lleva a cabo el rol de Actor (correferencialidad). Por el contrario, el pronombre falso reflexivo no cumple un requerimiento léxico, de modo que el uso de esta forma en la CRI-Falso Reflexivo es no correferencial.

es mucho más amplio, la CRI-Falso Reflexivo no puede ser codificada sin regirse por la Restricción de Objeto Directo como se ejemplifica en (40).

3.3.4 Hipótesis de Complejidad y restricciones de selección

A partir del análisis expuesto, se propone que las propiedades gramaticales descritas posibilitan organizar las diferentes estructuras a partir de un gradiente de complejidad en relación a las restricciones de selección de sus constituyentes. Como se mencionó anteriormente, se asume que la complejidad de una estructura dependerá del número de restricciones necesarias que deben cumplirse para alcanzar una oración lícita en una lengua (Hulstijn y de Graaff, 1994). De este modo, esta propuesta es operacionalizada a partir de las restricciones gramaticales que caracterizan cada construcción en cuestión, de modo que se dejan de lado las propiedades gramaticales comunes a todas las oraciones. Estas restricciones serán tanto formales, semánticas, o parte de la interfaz sintaxis-semántica. Se presentan y cuantifican (Tabla 1) trece restricciones gramaticales que son relevantes para una u otra construcción.

Tabla 1. Síntesis de complejidad lingüística: Propiedades sintáctico-semánticas requeridas (2), propiedades posibles, pero no obligatorias (1), y propiedades ausentes (0) en la Construcción Resultativa y la Construcción Descriptiva del inglés.

Propiedad	**CRI-Trayecto**	**CRI-Propiedad**	**CRI-Falso Reflexivo**	**CD**
1. Oración compleja: predicación secundaria	0	2	2	2
2. Cláusula secundaria sin Sujeto explícito	0	2	2	2
3. Coindexación de los argumentos en predicados secundarios con OD del verbo matriz	0	2	2	2
4. Extensión del operador temporal en la cláusula matriz (ej.: tiempo verbal)	0	2	2	2
5. Restricción del predicado secundario o FA	0	2	2	2
6. Cambio de tipo del predicado secundario (ej.: be-tired → BECOME be-tired)	0	2	2	0
7. OD no licenciado léxicamente por el verbo	1	1	2	0
8. Uso marcado de una forma gramatical (ej.: pronombre reflexivo)	0	0	2	0

9. Cambio de tipo de aspecto léxico	2	2	2	0
10. Relación causal no léxica	1	2	2	0
11. Restricción del verbo matriz	2	2	2	2
Total de propiedades	6	19	22	12

En la Tabla 1 se distinguen las restricciones de acuerdo a si aplican a todas o algunas de las construcciones en cuestión. Para las restricciones requeridas necesariamente para la codificación de todas las construcciones analizadas se asignan 2 puntos, para las restricciones que son posibles, pero no estrictamente obligatorias para generar una oración aceptable, se asigna 1 punto, mientras que la ausencia de una restricción se cuantifica como 0 puntos (París et al., 2023). Esta cuantificación de propiedades permite generar una escala de menor a mayor complejidad de las diferentes construcciones (41):

(41) CRI-Trayecto < CD < CRI-Propiedad < CRI-Falso Reflexivo

La complejidad intralingüística, entonces, es interpretada en esta investigación como la suma de propiedades de interfaz sintáctico-semántica que permite la asociación causal entre un verbo de Manera y una FA o FP para la construcción de un evento de Cambio de Estado o Locación. Esta asociación, aparentemente, no es única o uniforme, sino gradual y específica de cada subtipo de CRI ya que depende, en parte, de las restricciones de selección de constituyentes de cada condición. Se asume que las CD y CRI-Trayecto cuentan con una mayor flexibilidad en la selección de los constituyentes que codifican la relación causal entre verbo + FA y FP, lo que las posiciona como construcciones menos complejas en términos de interfaz sintáctico-semántica en comparación con las CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo (París et al., 2023).

Investigaciones sobre la asociación de constituyentes en el significado construccional de oraciones de L2 (Sung y Kim, 2022) proponen que aquellas construcciones con un bajo grado de asociación (o menor cantidad de restricciones de selección), representan un reto para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Kim y Rah, 2019; Kim et al., 2020). En el caso de las CRI, esta asociación de constituyente implica que a mayor flexibilidad combinatoria de verbo + satélite, mayor probabilidad de error en la identificación de oraciones no aceptables en la lengua inglesa. A su vez, se argumenta un mejor rendimiento en la identificación de violaciones de interfaz sintáctico-semántica cuando las construcciones presentan una mayor restricción de selección de constituyentes, como es el caso del par CRI-Propiedad y Falso Reflexivo. En este sentido, aquí se propone que las construcciones más complejas contarán con restricciones de selección de constituyentes más específicas, lo que repercutirá en un costo de procesamiento mayor que las construcciones menos complejas y más flexibles en su combinatoria. Contrariamente, estas estructuras serán más fácilmente identificables cuando las restricciones de selección de los constituyentes son violadas, tanto hablantes de ILE como Nativos.

Finalmente, una vez establecida la complejidad contrastiva entre las estructuras, es razonable correlacionar la complejidad gramatical con la proficiencia en L2: mientras más compleja sea la estructura, se requiere de más proficiencia en L2 para su adquisición. Por el contrario, hablantes de L2 con menor nivel de proficiencia adquirirían estructuras menos complejas. Los estudios sobre sintaxis proveen de gran cantidad de evidencia sobre los efectos de la complejidad en la adquisición de L2. Se ha demostrado que estructuras más simples son adquiridas en etapas tempranas del

aprendizaje de L2 (menor proficiencia), como es el caso de la voz activa versus la voz pasiva (Wang, 2016). A su vez, la complejidad sintáctica en la producción se ha relacionado fuertemente con la proficiencia en L2 (de Clercq y Housen, 2017; Kuiken y Vedder, 2019, Ortega, 2003), como así también en los casos de expansión de la coordinación a la subordinación y luego a la elaboración de frases (*phrasal elaboration*) (Wolfe-Quintero et al., 1998). Desde el punto de vista de las teorías de procesabilidad (Lenzing, 2013; Pienemann, 1998) se interpreta esta evidencia en tanto que la adquisición de L2 sigue un gradiente de complejidad que se encuentra restringido por las limitaciones de procesamiento de cada hablante bilingüe. A su vez, este gradiente de adquisición bien puede encontrarse influenciado por las diferencias de codificación de eventos de cada estructura de la L2 con las posibilidades combinatorias de la L1 de cada hablante, como se describe a continuación.

3.4 Equivalentes en español de la Construcción Resultativa del inglés (CRI): diferencias de interfaz sintáctico-semántica

Al mismo tiempo que los diferentes subtipos de CRI cuentan diferencias gramaticales entre sí, existen diferencias en relación a la semejanza (entendida aquí como distancia) de las diferentes CRI y sus respectivos equivalentes en español. Una forma coloquial o F1 de una lengua A cuenta con un equivalente F2 en una lengua B (es decir, una forma que captura el significado central de F1), de modo que es posible evaluar en qué grado F1 se aleja de la configuración sintáctico-semántica de F2 (Alexiadou 2020; Chiswick y Miller 2005; Putnam et al. 2017). Esta evaluación requiere, primero, describir todas las propiedades gramaticales de F1 y F2 (e.j. la CRI-Propiedad y su equivalente en español), segundo, identificar aquellas propiedades que son comunes y aquellas contrastivas entre ambas estructuras y, tercero, analizar cualitativamente el impacto de las propiedades contrastivas en la codificación del equivalente en español de cada construcción (Alexiadou 2020; Chiswick y Miller 2005; Putnam et al. 2017).

El objetivo es establecer un gradiente en términos de distancia[7] de acuerdo a una relevancia cualitativa. Es decir, en primer lugar, se identifican las propiedades del centro de la oración como es el caso del contraste en las funciones sintácticas, el tipo de verbo principal, la unión sintáctico-semántica de argumentos a las funciones sintácticas, el significado aspectual del verbo matriz, y el significado estructural del verbo matriz. Todas estas son propiedades contrastivas centrales (o *core contrastive properties*). Los contrastes en la periferia de la oración (como las preposiciones o adverbios) son consideradas propiedades contrastivas de segundo orden, mientras que los contrastes pragmáticos son propiedades contrastivas de tercer orden, como la estructura de la información (Tópico y Foco), el registro (coloquial vs. formal) y la especificidad de dominio o *markedness* (la aceptabilidad de una estructura en cualquier contexto o si se encuentra restringida a algún contexto específico). Adicionalmente, se asume que, si F1 y F2 comparten las mismas estructuras gramaticales subyacentes, así como el significado y el registro, la estructura de la información y el estado de marcación, entonces F2 espeja a F1. Por ello, se propone el constructo teórico de Distancia Interlingüística para contrastar los diferentes subtipos de CRI y CD del inglés con sus equivalentes en español.

[7] La noción de distancia ha sido trabajada por Putman et al (2017) y Alexiadou (2020), así como también ha sido implementada en los análisis contrastivos de Whitley (2002) en los que se exponen las propiedades gramaticales compartidas por dos formas de diferentes lenguas. En esta investigación, se aborda la distancia en los términos de Putman et al (2017) pero de una manera bastante más restringida. En particular, se asume que la distancia es contrastiva más que tipológica, a la vez que su rango de aplicación es sobre dos formas de lenguas diferentes en lugar de dos sistemas lingüísticos, como ocurre en el trabajo de los autores mencionados.

3.4.1 La Restricción de Traspaso de Límite

Algunos equivalentes de las CRI-Trayecto (42) pueden ser traducidos de manera literal en español como en (43). Sin embargo, se advierten pequeñas diferencias en la codificación de ambos eventos. En primer lugar, el español requiere del uso de la proposición 'hasta' (*up-to*), en lugar de 'a' (*to*) para codificar el cambio de aspecto léxico que transforma la Actividad atélica de caminar (*walk)* en un evento télico de Realización (Frábegas, 2010; Ursini, 2013). Por otro lado, el uso de 'a' (*to*) no parece ser un uso habitual del español argentino, sino más bien un uso literario, mientras que en hablantes mexicanos pueden realizar un uso coloquial de dicha expresión (44). Es decir, el equivalente literal de la CRI-Trayecto en español implica estas diferencias para generar un evento télico.

(42) Javier walked to school

(43) Javier caminó hasta la escuela.
Javier walked to the school.
'Javier fue a la escuela caminando'

(44) Javier caminó a la escuela.

A su vez, la expresión 'alguien caminó a (*walked to*) + Goal' no se corresponde con la opción preferida por hablantes de español rioplatense en un contexto no marcado, sino que se preferiría la expresión 'alguien fue a (*went to*) + Goal' (es interesante que, según nuestros informantes, hablantes nativos de español mexicano reconocen posible de aceptar la expresión Manera + Goal, aunque no sería su primera opción en un contexto no marcado) (Ibarretxe-Antuñano, 2003; Talmy 1985; 2000). Dicho esto, 'caminar a la escuela' (*walk to school*) corresponde a una expresión menos marcada que 'caminó a su habitación' (*walked to his bedroom*) por razones pragmáticas, dado que el Trayecto hacia la escuela puede ser recorrido en auto, en bus, caminando, etc. Por el contrario, caminar es la forma ampliamente esperable de recorrer el Trayecto hacia la habitación, a menos que el participante se encuentre inhabilitado para hacerlo. Es una cuestión de predictibilidad: dado que 'caminar' es la forma más predecible en relación a la habitación, resulta menos imperante especificar la Manera.

Por otro lado, un pequeño grupo de CRI-Trayecto no cuenta con equivalentes directos en español. Las CRI-Trayecto como en (45) codifican un traspaso de límite (Aske, 1989), es decir, la Actividad de empujar (*push*) tiene como Resultado el traspaso de límite que supone sacar el piano del escenario (*off the stage*). Para codificar este significado, el español necesita reemplazar el verbo de Manera *push* por uno que incluya el traspaso de límite en la semántica verbal como 'entrar', 'salir', 'sacar' (45), de modo que la interfaz sintáctico-semántica de la expresión en español es inversa a la de la expresión en inglés. Este contraste se denomina en esta tesis Unión Inversa (*reverse linking*) como un ajuste mayor en la interfaz sintáctico-semántica a nivel del Centro de la oración (en relación al verbo y a sus argumentos sintácticos). Esto significa que la Manera y el Resultado son proyectados en diferentes constituyentes en español y en inglés, i.e., intercambian su proyección en la sintaxis de cada lengua. Nótese que (45) requiere de Unión Inversa de modo que el verbo de Actividad del inglés *pushed* cambia necesariamente a un verbo causativo de Realización en español 'sacó'. Sin embargo, la oración puede ser traducida literalmente al español siempre que la FP (que codifica un traspaso de límite en inglés) sea reemplazada por una FP que muestra una relación estática como en (46), es decir, sin traspaso de límite

(45) Harry pushed the piano off the stage.
Harry empujó el piano del escenario
´Harry sacó el piano del escenario.'

(46) Harry empujó el piano contra la pared.
Harry pushed the piano against the wall
'Harry pushed the piano against the wall.'

Esta interpretación estática también se ejemplifica en (47), de modo que 'afuera de la sala' (*out of the room*) indica la locación del evento 'bailó' (*danced*) en lugar del destino o el límite. Es decir, la interpretación que Mary salió de la habitación no se encuentra disponible en español.

(47) Mary danced out of the room.
'Mary bailó afuera de la sala.'

En esta línea, (48) solo cuenta con una interpretación estática en español (el bote se encontraba debajo del puente mientras flotaba), mientras que su equivalente en inglés puede ser interpretado de modo dinámico. Es decir, la misma estructura en inglés puede ser interpretada locativamente como en español o durativamente (el bote pasó flotando por debajo del puente)

(48) The boat floated under the bridge.
'El bote flotó debajo del puente.'

En síntesis, la Unión Inversa que tiene lugar en algunos equivalentes de la CRI-Trayecto en español se encuentra restringida a una propiedad semántica específica como es el traspaso de límite que, en segundo lugar, es una propiedad no central ni obligatoria para la configuración del significado de Resultado (Cambio de Locación) sino que corresponde a una propiedad subsidiaria. De esta manera, la Unión Inversa de constituyentes en español se encuentra reducida a una propiedad semántica específica – el traspaso de límite – que no es central para la codificación de Resultado.

Dada la naturaleza semántica restringida y los significados subsidiarios de Resultado codificados en los equivalentes de CRI-Trayecto al español, el tipo de Unión Inversa Restringida en los ejemplos anteriores ubican a la CRI-Trayecto más cerca del español que aquellas construcciones que cuentan con la Unión Inversa directa, como es el caso de la CRI-Propiedad (descrita a continuación). Adicionalmente, las CRI-Trayecto que no involucran un traspaso de límite comparten todas las propiedades gramaticales con su contraparte en español a excepción de algunos ajustes periféricos (como el uso de una preposición télica en lugar de una atélica) así como también algunas consideraciones pragmáticas (como el uso literario en algunas variantes del español).

3.4.2 Las Resultativas Débiles vs. Fuertes

En el caso de las CRI-propiedad, estas estructuras se diferencian sustancialmente de sus equivalentes en español. Los verbos en las CRI-Propiedad no entrañan Resultado y, de esta manera, forman construcciones Resultativas fuertes (Washio, 1997) como en el ejemplo (35) retomado aquí en (49). Los equivalentes del español de estas CRI entrañan sistemáticamente una Unión Inversa, i.e., el evento de Actividad/Manera en inglés *dance* ('bailar') es expresado por un adverbio adjunto en español 'bailando', mientras que el Resultado es expresado en el verbo 'cansó' (contrario a lo que sucede en la CRI). Este contraste también supone una distinción en la estructura de la información dado que en español la Manera se vuelve Foco.

(49) Mary danced John tired.
Mary bailó Juan cansado
'Mary cansó a Juan bailando'

Sin embargo, algunas CRI-Propiedad cuentan con una contraparte directa en español (50). En estos casos, el Resultado (*the house painted*) está entrañado en el verbo *paint* ('pintar'), mientras que la FA solo especifica este estado final entrañado *red* ('rojo'). Este tipo de CRI-Propiedad son las llamadas construcciones Resultativas débiles (Washio, 1997) o falsas Resultativas (Rapoport, 2019), descritas con anterioridad.

(50) My neighbor painted his house green.
(51) Mi vecino pintó su casa verde.
My neighbor painted his house green.
'My neighbor painted his house green.'

Este tipo de CRI son muy poco productivas en inglés dado que la mayoría de los verbos que entrañan Resultado no forman parte de esta construcción (i.e., throw, arrive, fix, explode, etc.). Adicionalmente, pocas instancias de CRI-Propiedad débiles cuentan con un equivalente en español tal como (50). Por ejemplo, (52) también es una construcción resultativa débil dado que *break* ('romper') entraña Resultado y *open* ('abierta') lo especifica. Sin embargo, esta oración no cuenta con equivalente directo en español (53), sino que requiere de la operación de Unión Inversa de constituyentes. De esta manera, no solo la CRI-Propiedad débil corresponde a una construcción no productiva en inglés en comparación con su versión fuerte (por las limitaciones de verbos de Resultado típicamente utilizados en estas construcciones), sino que su equivalente en español es errático.

(52) Peter broke the bottle open.
'Peter abrió la botella rompiéndola'

(53) *Peter rompió la botella abierta

En síntesis, la naturaleza restringida de la Unión Inversa de la CRI-Trayecto las vuelve más cercanas a la codificación de eventos del español que las CRI-Propiedad dado que la versión productiva de estas últimas (CRI-Propiedad Fuerte[8]) obligatoriamente suponen una Unión Inversa. Los equivalentes de cada instancia de CRI-Propiedad en español requieren de una realineación gramatical de interfaz sintáctico-semántica. Por el contrario, solo algunos subtipos específicos de CRI-Trayecto –aquellos que codifican traspaso de límite– involucran estos cambios sustanciales en la arquitectura gramatical de la oración.

Finalmente, el significado expresado por las CRI-Falso Reflexivo en español es codificado en estructuras que suponen una Unión Inversa de constituyentes, tal como ocurre en las CRI-Propiedad, aunque incluye una diferencia extra. El equivalente en español de CRI-Falso Reflexivo no incluye el uso de una forma especial como OD, como es el caso del falso pronombre reflexivo en inglés. Adicionalmente, la posible inclusión de un OD no licenciado por el verbo es una posibilidad de todas las CRI, aunque para las CRI-Trayecto esta cualidad se limita a un número reducido de verbos (verbos de movimiento), mientras que este set de verbos es mucho más amplio para las CRI-Propiedad y Falso Reflexivo.

Por otra parte, la CD cuenta con una versión idéntica en español (como en ejemplo (22) retomado en (54) a continuación), de modo que dicho equivalente implica una Unión Directa con las mismas propiedades de interfaz gramatical que la CD del inglés. Tanto en español como en inglés, la CD cuenta con constituyentes de las mismas categorías gramaticales (verbo y adjetivo en el satélite) y proyectan el mismo significado al verbo matriz y a la FA, respectivamente. Como se mencionó con anterioridad, la FA codifica una predicación secundaria y la semántica de dicha predicación es idéntica en ambas lenguas, es decir, describe el estado de un argumento del verbo matriz ("el libro está dañado/roto"), mientras se despliega el evento ("John devuelve el libro"). Finalmente, la FA en ambas construcciones se encuentran restringidas a estados no individuales.

(54) John devolvió el libro roto.
John returned the book damaged.
'John returned the book damaged.'

[8] Esta distinción entre resultativas fuertes y débiles es una clasificación que hace sentido especialmente para las CRI-Propiedad. Por el contrario, para las CRI-Trayecto y CRI-Falso Reflexivo esta distinción es trivial dado que son instancias de resultativas naturalmente fuertes en las que el verbo no entraña resultado.

3.4.3 La Hipótesis de Distancia Interlingüística

A partir del análisis propuesto, se sintetizan las diferencias de cada CRI con sus equivalentes en español. La CRI-Trayecto sin traspaso de límite comparte las propiedades fundamentales con su contraparte en español, mientras que la CRI-Trayecto con traspaso de límite requiere de una Unión Inversa de constituyentes para codificar dicho significado. Sin embargo, esta Unión Inversa es impulsada por una única propiedad semántica, es decir, el significado de traspaso de límite que es, a su vez, un significado completamente adicional al Resultado de la construcción. Por esta razón, este tipo de Unión corresponde a una Unión Inversa Restringida y contrasta con aquella Unión Inversa que tiene lugar en la CRI-Propiedad fuerte. La CRI-Propiedad débil puede ser codificada mediante una unión directa (o traducción literal) de constituyentes en español, aunque no es una forma productiva en inglés, sino que se encuentra bastante restringida a algunos verbos que entrañan Resultado. Por otra parte, muchas de las CRI-Propiedad fuertes no pueden ser replicadas en español, lo que justifica considerar el subtipo Fuerte como prototipo de la CRI-Propiedad para la hipótesis de distancia. Una síntesis de estas propiedades se encuentra en la Tabla 2[9].

Tabla 2. Diferencias interlingüísticas cualitativas en la traducción literal de la CRI y de la CD desde la construcción más lejana a la construcción más cercana al español.

Construcción	**Inglés**	**Español**
CRI-Falso Reflexivo	Uso especial de una forma Susy laughed herself silly.	Unión Inversa sin uso especial de una forma Susy lució tonta riendo/quedó tonta de tanto reírse.
CRI-Propiedad	Mary danced John tired.	Unión Inversa Mary dejó a John cansado de tanto bailar.
CRI-Trayecto	Traspaso de límite Harry pushed the piano off the stage Sin traspaso de límite Javier walked to school.	Unión Inversa Restringida Harry sacó el piano del escenario. Unión Directa con cambios periféricos Javier caminó hasta la escuela.
CD	John returned the book damaged.	Unión Directa John devolvió el libro dañado.

El gradiente propuesto propuesta en la Tabla 2 se basa en un análisis cualitativo de manera tal que no se sustenta en el número de diferencias entre cada estructura y su contraparte en español, sino en la naturaleza de las propiedades gramaticales que no son compartidas entre la codificación inglesa y española. Esto se debe a que las propiedades involucradas son cualitativamente diferentes en cuanto

[9] Es relevante mencionar que la mayoría de las CRI-Propiedad incluidas en los estímulos de esta investigación corresponden a instancias de CRI-Propiedad Fuerte, mientras que las restantes CRI-Propiedad Débil son estructuras cuyo equivalente en español no implica una Unión Directa (o traducción literal) dado que el verbo matriz no entraña Resultado (ver Apéndice). Algo similar ocurre con los ítems de CRI-Trayecto seleccionados como estímulos ya que la mayoría de ellos codifican traspaso de límite. En este sentido, los estímulos experimentales testeados en esta tesis no pueden ser replicados mediante una Unión Directa de constituyentes (no tienen traducción literal) en español.

a su relevancia para ponderar la distancia interlingüística. Esto es, mientras algunos equivalentes de CRI en español implican solo algunas diferencias semánticas, otros muestran propiedades que involucran mayores modificaciones de interfaz para codificar equivalentes aceptables en español.
Se propone una operacionalización de la Distancia Interlingüística en un gradiente de las estructuras más lejanas a las más cercanas al español:

i) Unión inversa de constituyentes sin inclusión de una forma especial en español (como en CRI-Falso Reflexivo)
ii) Unión inversa (como en CRI-Propiedad)
iii) Unión inversa restringida (como en CRI-Trayecto con traspaso de límite) o sin unión invertida con cambios periféricos (como CRI-Trayecto sin traspaso de límite)
iv) Estructura espejada en español donde se comparten todas las propiedades con la estructura del inglés (unión directa de constituyente) (como la CD).

Las diferentes uniones sintáctico-semánticas a nivel del centro de la oración dan cuenta de un contraste radical entre estructuras de cada lengua, mientras que la selección de una u otra preposición da cuenta de un contraste menor. A su vez, estructuras del español con idéntica configuración que en inglés se interpretan como una forma espejada en ambas lenguas. Este es el caso de la CD. De este modo, la predicción de la hipótesis de distancia interlingüística se observa en (55)

(55) CD < CRI-Trayecto < CRI-Propiedad < CRI-Falso Reflexivo

3.5 Hipótesis de adquisición de la Construcción Resultativa del inglés (CRI) por hablantes nativos de español

La diferencia crucial entre la predicción de complejidad y de distancia se encuentra en el orden de adquisición propuesto para la CD y CRI-Trayecto. Mientras la hipótesis de complejidad supone que la CD será adquirida luego de CRI-Trayecto, la hipótesis de distancia interlingüística predice el orden opuesto, mientras que el resto de las CRI mantienen el mismo orden en ambos gradientes. De existir diferencias en el reconocimiento y comprensión de las diferentes estructuras, una posibilidad es que estos resultados correlacionen con la complejidad de las estructuras de acuerdo a las predicciones sobre la interacción de la complejidad lingüística y el rendimiento en las tareas en niños (Smith y van Kleeck, 1986), sobre los efectos de localización de las oraciones complejas en adultos (Gibson, 1998; Hawkins, 1998; Phillips y Wagers, 2007; Sekerina; 2003), y en relación a la carga en la memoria de trabajo (Just et al., 1996). En especial, estos efectos podrían ser más fácilmente identificables en hablantes nativos de inglés, dado que su rendimiento no se vería influenciado por variables como la proficiencia y la L1, como es el caso de hablantes de inglés-L2.

A su vez, RRG asume que la adquisición de una estructura implica el aprendizaje de las restricciones de selección de la interfaz sintáctico-semántica de la jerarquía de relaciones entre cláusulas (van Valin, 1998; van Valin y LaPolla 1997). De esta manera, las estructuras con restricciones simples serán adquiridas primero que aquellas en las que las propiedades sintáctico-semánticas implican restricciones más complejas (van Valin, 1991, 2000). En este sentido, si las estructuras de L2 cuentan con restricciones gramaticales similares a las estructuras de la L1, serán adquiridas con mayor facilidad que aquellas estructuras cuyas restricciones son nuevas para el aprendiz de L2 a causa de la transferencia de restricciones (van Valin, 1991). Esta perspectiva permite asumir que las estructuras con menor cantidad de restricciones serán adquiridas en primera instancia dado que son configuraciones menos complejas que aquellas con mayor cantidad de restricciones de selección.

Finalmente, si es el caso de que la hipótesis de distancia interlingüística prevalezca por sobre la de complejidad, esto será consistente con estudios previos sobre el rol de la L1 en la adquisición

de la L2. La relevancia de la distancia interlingüística indicaría que aprendices de inglés como lengua extranjera (ILE) utilizarían su conocimiento previo sobre la L1 para adquirir el conocimiento nuevo de la L2. Esta predicción también es consistente con el Modelo de Competencia o MC para el procesamiento del lenguaje (MacWhinney y Bates, 1989) y con su propuesta subsecuente, el Modelo de Competencia Unificado para el Aprendizaje de Lenguas (MacWhinney, 2005) (Capítulo 2). El MC asume que el aprendizaje de una L2 también es un proceso interactivo en el que las representaciones de una lengua se forman a medida que la proficiencia en L2 aumenta y los hablantes se vuelven gradualmente capaces de integrar (de poner en competencia) las diferentes funciones de la lengua en una única forma. En esta investigación, el MC predeciría que hablantes nativos de español que aprenden ILE con bajo nivel de proficiencia reconocerán e interpretarán las diferentes construcciones de acuerdo a una secuencia dada, comenzando por aquellas estructuras cuyo mapeo forma-función (cuya interfaz sintáctico-semántica) se superpone en L1 y en L2. Es decir, el MC predeciría que la adquisición de las CRI seguirá la gradiente de distancia interlingüística (CD < CRI-Trayecto < CRI-Propiedad < CRI-Falso Reflexivo) y, a medida que la proficiencia aumenta, esta gradiente mostrará menos diferencias entre las construcciones hasta alcanzar una performance similar entre sí (CD = CRI-Trayecto = CRI-Propiedad = CRI-Falso Reflexivo).

Capítulo 4: Metodología de la investigación y criterios experimentales

Con el fin de aportar al campo de conocimientos sobre la adquisición de lenguas extranjeras en general, y del inglés como lengua extranjera (ILE) en particular, se plantea una investigación experimental de alcance correlacional (Hernández Sampieri et al., 2010) cuyo objetivo es indagar el grado en el que hablantes nativos de español que aprenden ILE adquieren una construcción clave en el contraste inglés-español, la Construcción Resultativa del inglés (CRI). El foco se encuentra en analizar qué factores tienen efectos en la adquisición de estas estructuras en la L2 atendiendo a las particularidades del español como lengua materna y a las diferencias de interfaz sintáctico-semántica de cada CRI.

El propósito ulterior de esta investigación es identificar los factores individuales, ambientales y lingüísticos que interactúan en el procesamiento de la gramática durante el aprendizaje de una lengua extranjera con las especificidades del español como lengua materna y, de este modo, advertir dificultades específicas de la adquisición de la configuración de eventos del inglés por hablantes nativos de una lengua tipológicamente diferente de la L2, como es el español (Talmy, 2000). Esto hará posible, en instancias posteriores, proponer estrategias de enseñanza-aprendizaje del ILE que contemplen las particularidades tipológicas y de interfaz sintáctico-semánticas de la L1 como base para aprender a pensar-para-hablar en la L2 (Slobin, 1996).

Analizar la adquisición de las CRI por hablantes nativos de español requiere de técnicas que permitan inferir procesos cognitivos que no son fenómenos directamente observables, como es el caso del reconocimiento, la comprensión y el costo de procesamiento de los diferentes tipos de CRI y Construcción Descriptiva (CD). Para ello, la psicolingüística desarrolla técnicas específicas que permiten inferir dichos procesos a partir de datos comportamentales, es decir, datos provenientes de conductas lingüísticas reales (opuesto a conductas ideales) donde el sujeto aprende, comprende y procesa el lenguaje (Taylor y Taylor, 1990). Para ello, se propone un abordaje teórico-metodológico cuasi experimental desde la mirada de la psicolingüística cognitiva, disciplina que atiende no solo a la forma en que la mente humana procesa el lenguaje, sino también a los posibles efectos del lenguaje en la cognición (Cuetos et al., 2015). En el caso del reconocimiento, comprensión y procesamiento de una lengua extranjera (o procesamiento *Bottom-up* (Cuetos et al., 2015)), el abordaje desde la psicolingüística cognitiva es fundamental para dar cuenta de la manera en la que la mente humana se encuentra gramaticalizada -i.e., condicionada por estructuras lingüísticas- (París, 2019; París et al., 2023) y de qué forma estas estructuras pueden ampliarse o adquirirse de manera efectiva.

En particular, esta investigación aborda la adquisición del inglés como lengua extranjera a partir de los procesos cognitivos asociados a la comprensión de la L2. En términos generales, la comprensión de oraciones supone un orden de procesamiento que incluye, en primera instancia, el acceso léxico para comprender el significado de las palabras, el empleo de conocimiento de mundo para advertir restricciones conceptuales, y el análisis sintáctico automático para asignar estructuras. Luego, se suman diferentes componentes de procesamiento como la segmentación y asignación de roles semánticos, el establecimiento de dependencias de constituyentes, y el mapeo de la interfaz sintáctico-semántica. Estos componentes de procesamiento se ponen en juego durante el reconocimiento de estructuras como oraciones licenciadas (o no) en una lengua. A su vez, la construcción de una representación proposicional y la elaboración de un significado no literal son instancias de procesamiento asociados a la comprensión que permiten la interpretación correcta de estructuras (Sánchez et al., 2017). Para ello, los y las hablantes de una lengua tienden a buscar la dependencia estructural de constituyentes, es decir, las relaciones entre palabras que no son contiguas, sino que se relacionan jerárquicamente (Sánchez et al., 2017; van Valin, 2005).

Esto es de particular relevancia para el estudio de las Construcciones Resultativas del inglés (CRI) - y, en especial para la adquisición de estas estructuras por hablantes de ILE - dada su configuración de interfaz sintáctico-semántica. Como se describe en el Capítulo 3, la CRI es una estructura de predicación secundaria en la que los predicados (verbo + satélite) no suelen mostrar una relación de contigüidad, sino que codifican una relación jerárquica a nivel nuclear (ver Capítulo 3). Este tipo de relaciones entre constituyentes son las que un hablante nativo de español que aprende ILE debe lograr reconocer para la correcta interpretación de la estructura y la paulatina adquisición de la lengua extranjera. De este modo, esta investigación analiza el grado en el que hablantes nativos de español interpretan los diferentes tipos de CRI, reconocen las restricciones de selección de aquellas estructuras licenciadas y no licenciadas, y procesan dichas estructuras durante su reconocimiento.

A continuación, se retoman los objetivos de esta investigación (general y específicos) y se describe el diseño de investigación atendiendo al diseño muestral y las medidas de proficiencia e inmersión en L2 utilizadas, los criterios de selección de las construcciones evaluadas, la batería experimental con las técnicas específicas de recolección de datos y el tipo de análisis de datos realizado.

4.1 Objetivo general y específicos

El objetivo general de esta investigación es analizar cómo los hablantes de español con diferentes niveles de proficiencia en inglés-L2 adquieren los diferentes subtipos de CRI (CRI-Trayecto, CRI-Propiedad, CRI-Falso Reflexivo) en contraste con la CD (estructura de predicación secundaria presente en ambas lenguas), y en qué medida la adquisición de los diferentes subtipos de CRI se encuentra modulada por la proficiencia en L2, la influencia interlingüística y las diferencias de interfaz sintáctico-semántica de cada CRI.

A su vez, se proponen los siguientes objetivos específicos a alcanzar:

- Analizar el reconocimiento de las restricciones de selección de constituyente de las CRI y la CD por hablantes nativos de español que aprenden ILE con distintos niveles de proficiencia en la L2
- Analizar la interpretación del contenido semántico de cada subtipo de CRI y la CD por hablantes nativos de español que aprenden ILE con distintos niveles de proficiencia en la L2
- Comparar el costo de procesamiento en el reconocimiento de cada subtipo de CRI y la CD por hablantes nativos de español que aprenden ILE y hablantes nativos de inglés-L1
- Identificar los efectos de proficiencia en inglés-L2 y de influencia interlingüística en la adquisición de los diferentes tipos de CRI y CD por hablantes nativos de español que aprenden ILE
- Identificar las diferencias en la adquisición de los diferentes tipos de CRI y CD por hablantes nativos de español que aprenden ILE en relación a la distancia interlingüística entre estas estructuras y sus equivalentes en español-L1, y en relación a las diferencias de complejidad de cada una de las construcciones entre sí.

4.2 Diseño de la investigación

Esta investigación experimental de alcance correlacional presenta un diseño metodológico cuantitativo cuasi-experimental[10] no probabilístico (Hernandez Sampieri et al., 2010). Como el

[10] En los diseños cuasi-experimentales se involucra a un grupo control, ya sea mediante grupos no equivalentes de prueba posterior única, o mediante el diseño pre-test/post-test de grupos no equivalentes, pero no ocurren comparaciones entre un grupo control y un grupo experimental antes y después de la aplicación del experimento o Pre-test y Post-test, respectivamente (Abbuhl, Gass y Mackey, 2014). En este caso, si bien el diseño de investigación cuenta con un grupo control (nativos de inglés-L1) y un grupo de tratamiento (hablantes de ILE),

objetivo de esta tesis es analizar la adquisición de las CRI desde la evaluación del reconocimiento, comprensión y procesamiento de las estructuras por hablantes nativos de español que aprenden ILE, se recurrió en gran medida a la recolección de datos comportamentales que permitan inferir dichos procesos cognitivos. En particular, se utilizaron mayoritariamente técnicas *offline* que informan sobre la interpretación de frases o enunciados generada a partir de los estímulos (Martínez Hincapié, 2013). En esta tesis, este tipo de técnicas informan sobre el grado de aceptabilidad y comprensión de una oración meta mediante tareas de reconocimiento de oraciones (Tareas de Juicios de Aceptabilidad, Capítulo 5) en las que los y las participantes deben identificar las restricciones sintáctico-semánticas de cada estructura para juzgar correctamente cuán aceptable es cada oración en la L2. A su vez, se generó una tarea de interpretación de oraciones con opciones de respuesta múltiple (Tarea de Comprensión de Oraciones, Capítulo 6) en las que los y las participantes deben escoger la interpretación del evento (el contenido semántico) que mejor se ajuste al estímulo dado. Por último, se diseñó una tarea de reconocimiento de oraciones *online* con formato de Tarea de Juicios de Aceptabilidad con medida de tiempos de respuesta que permite el análisis del costo de procesamiento de las diferentes CRI y CD. La medición *online* del tiempo de respuesta supone un registro más directo del costo de procesamiento de las condiciones meta que las tareas *offline* ya que entregan información de las reacciones inmediatas de los procesos mentales que acontecen antes que los niveles de procesamiento lingüístico se lleven a cabo (Martínez Hincapié, 2013). En esta tesis, este tipo de mediciones permiten una comparación más directa del tipo de procesamiento de las diferentes estructuras por hablantes nativos de inglés-L1 y hablantes de ILE.

A continuación, se presenta la metodología de trabajo utilizada para dar cuenta de los objetivos planteados. En primer lugar, se introducen los criterios de muestreo, la medición del nivel de proficiencia e inmersión en la L2, los criterios de selección de las construcciones evaluadas, la organización de la batería experimental con las técnicas específicas de recolección de datos utilizadas, y el abordaje del análisis de datos de cada experimento.

4.2.1 Participantes

Para cada uno de los experimentos se definió un diseño con muestras no probabilísticas y se convocó a dos grupos de participantes en cada caso. Por un lado, se reclutaron hablantes nativos de español residentes de Argentina que aprenden ILE sin restricciones de nivel de proficiencia en inglés-L2. Los y las aprendices de ILE fueron examinados en Argentina al momento de realizar los experimentos. El nivel de proficiencia fue evaluado mediante el auto reporte del nivel de inglés-L2 de cada participante según exámenes internacionales aprobados, en conjunto con una prueba de vocabulario LexTALE (Lemhöfer y Broersma, 2012). A su vez, se evaluó el grado de exposición y frecuencia de uso de la L2 mediante una Tarea de Historia de la Lengua (Li et al., 2013).

Por otro lado, para aseverar con contundencia que los efectos observados se asocian a las restricciones de selección de cada estructura en particular y no al procesamiento de oraciones en una lengua extranjera en general, cada experimento contó con una muestra de hablantes nativos de inglés-L1 como grupo de comparación. Este grupo corresponde a sujetos que adquirieron inglés-L1 en EE.UU. o el Reino Unido y que vivían en su país de origen en el momento del estudio. Tanto para el grupo de hablantes de ILE como para Nativos de inglés se aplicaron los siguientes criterios: los y las participantes debían ser mayores de 18 años y haber terminado los niveles de educación formal

los y las participantes no son aleatoriamente asignados a ambos grupos, por lo que no es posible considerarlo como un diseño estrictamente experimental.

obligatorios; los sujetos no debían tener conocimientos de posgrado en lingüística. Asimismo, se cuidó el equilibrio muestral en cuanto a la edad y la identidad de género entre los y las participantes.

Adicionalmente, cada experimento se aplicó en muestras diferentes a fines de garantizar que los y las participantes no hayan estado en contacto con los estímulos anteriormente. Con el fin de evitar la homogeneidad de la muestra en cuanto a los niveles de proficiencia en L2, así como los efectos estadísticos de tipo WEIRD (por el acrónimo en inglés *Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic*) (Henrich, Heine y Norenzayan, 2010), los y las participantes fueron reclutados en redes sociales mediante publicaciones en distintos grupos de Facebook tanto de instituciones de habla inglesa (grupo de nativos de inglés-L1), como de instituciones de enseñanza del ILE dentro de Argentina (grupo de aprendices de inglés-L2). Los experimentos se realizaron de manera virtual asincrónica. Los experimentos virtuales garantizan tanto un mayor alcance muestral como el anonimato de sus participantes (Bargh y McKenna; 2004; Speed, Wnuk, y Majid, 2018), y suelen conformar muestras menos homogéneas que aquellas obtenidas por medio de experimentos sincrónicos que pueden dar lugar a una mayor representación de participantes WEIRD (Burhmester et al., 2011; Speed et al., 2018).

Finalmente, dado que no es el objetivo de este trabajo dar cuenta de las diferencias de procesamiento en cuanto al nivel educativo de los y las participantes, su nivel socio-ambiental, edad, identidad de género o conocimiento e inmersión en otras lenguas extranjeras no conformaron parámetros de selección de la muestra, aunque sí fueron registrados y analizados para garantizar muestras equilibradas. A su vez, la variabilidad individual de sujetos fue controlada como factor aleatorio en los modelos estadísticos de cada experimento. La descripción de las muestras de acuerdo a estos estadísticos se encuentra reportada en cada experimento.

4.2.2 Aspectos éticos

Para llevar a cabo los diferentes experimentos propuestos, esta investigación cuenta con el aval y aprobación del Comité de Ética de la Investigación Científica y Tecnológica del CONICET-Mendoza (CEICyT), unidad ejecutora del Consejo Nacional de Investigaciones Científico y Técnica (CONICET), Argentina. Además, el procedimiento de cada experimento siguió las provisiones de la Declaración de Helsinki para las investigaciones con participantes humanos. Previo a la realización de cada tarea, los sujetos fueron informados de que su participación era estrictamente voluntaria, anónima y de que podían retirarse del experimento en cualquier momento sin ningún tipo de repercusión. Cada participante firmó un consentimiento informado y no se ofrecieron compensaciones económicas por su participación. Los datos obtenidos fueron tratados de forma confidencial y todos los datos personales fueron asociados con un código alfanumérico para la manipulación de las bases de datos. La información recabada tiene fines únicamente académicos y científicos siguiendo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales.

4.2.3 Medidas de proficiencia e inmersión en L2

Para cada muestra de hablantes nativos de español que aprenden ILE se aplicaron dos medidas de nivel de proficiencia en inglés-L2. Por un lado, se registró el nivel de inglés-L2 auto reportado según los exámenes del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (*The Common European Framework of Reference for Languages* o CEFR por sus siglas en inglés). Por otro, se evaluó el rendimiento en el vocabulario en inglés-L2 mediante una versión en línea de la tarea LexTALE (*Lexical Test for Advanced Learners of English*; www.lextale.com) (Lemhöfer y Broersma, 2012), el cual se administra para evaluar la competencia léxica en inglés como L2. Esta prueba consta de 60 ítems (40 palabras, 20 no palabras) en la que los y las participantes deben decidir si cada una de ellas corresponde a una palabra de la lengua inglesa. LexTALE ha sido validada como indicador del

conocimiento del vocabulario inglés como lengua extranjera y como fuerte predictor de la competencia general (Lemhöfer y Broersma, 2012). Por este motivo, y por cuestiones de extensión de los experimentos para garantizar que los y las participantes completaran toda la evaluación, se evaluó el rendimiento en esta tarea de reconocimiento léxico en lugar de una tarea exhaustiva de comprensión de ILE. A su vez, el grupo de hablantes nativos de inglés no fue expuesto a la tarea LexTALE en ninguno de los experimentos ya que no se esperan diferencias de rendimiento en una tarea diseñada para evaluar la proficiencia de estudiantes de ILE.

Con el fin de comprobar que las puntuaciones de LexTALE (disponibles para toda la muestra) corresponden a un indicador de proficiencia en la L2 adecuado para las muestras de esta investigación, se comparó el rendimiento en LexTALE con el nivel de proficiencia auto reportado del CEFR de aquellos y aquellas participantes que proporcionaron dicha información (78% de los y las participantes). Para ello, se ajustó un modelo lineal con la puntuación LexTALE como variable de respuesta y Grupo como predictor (Grupo de nivel de proficiencia alto para niveles C1-C2, y bajo para A1-B2 según el CEFR) para evaluar la correlación entre ambas medidas. El puntaje LexTALE fue significativamente más alto para el grupo de proficiencia auto reportada alta ($F(1, 65) = 14.224$, $p < 0.0001$, $R2 = 0.194$), por lo que se concluye que LexTALE es un indicador confiable del nivel de proficiencia general (CEFR) de nuestros participantes, como lo demostraron anteriormente Lemhöfer y Broersma (2012). A su vez, se consideró que LexTALE cuenta con la ventaja de ser una medida actualizada del estado de conocimientos de ILE al momento de los experimentos, a la vez que los datos del rendimiento en esta tarea se encuentran disponibles para todos los sujetos, mientras que un 22% de los y las participantes no consignaron su nivel de proficiencia auto reportada (según exámenes del CEFR). De este modo, para cada experimento las muestras de hablantes de ILE se agruparon en Grupos de acuerdo al puntaje obtenido en LexTALE como medida de proficiencia.

Por otra parte, con respecto a las medidas de inmersión y uso de ILE, se aplicó un cuestionario de antecedentes de uso en la lengua inglesa basado en la Tarea de Historia de la Lengua (*Language History Test*, Li et al., 2013). La descripción de la frecuencia de uso e inmersión en L2, así como la experiencia bilingüe de las muestras de hablantes de ILE se reporta en la sección *Participantes* de cada experimento (Capítulo 5, 6 y 7)

4.2.4 Estímulos

Hasta ahora los estudios experimentales sobre la adquisición de la CRI se han centrado en el caso más prototípico de estas estructuras, las CRI-Propiedad que, a su vez, corresponde al subtipo de CRI que cuenta con algunas instancias de CRI verbales[11] con equivalentes directos en español (como en 'Marco pintó la pared roja' = *Marco painted the wall red*) (ver Capítulo 3). Como el objetivo de esta tesis es analizar la adquisición de los distintos tipos de CRI por hablantes cuya L1 es el español, esta investigación toma como objeto de estudio tres diferentes subtipos de CRI, las cuales cuentan con diferentes propiedades de interfaz sintáctico-semántica. Tal como se sostiene en el Capítulo 1 de esta tesis, sería esperable que las propiedades gramaticales de cada subtipo de CRI presenten dificultades diferenciales para hablantes de español-L1 dada la configuración de eventos del español como lengua de marco verbal en contraposición al inglés-L2 como lengua de marco satelital (Slobin, 1996; Talmy, 2000). A su vez, se suma a este grupo de estructuras la CD del inglés, construcción de predicación

[11] La CRI verbal o débil (Washio, 1997) cuenta con un verbo matriz que codifica Resultado –a diferencia de las CRI Fuertes en las que el verbo matriz codifica Manera - mientras que el satélite solo especifica dicho Resultado (Capítulo 3).

secundaria presente en la gramática de ambas lenguas que permite analizar los efectos de influencia interlingüística entre L1-español y L2-inglés.

Como se describe detalladamente en el Capítulo 3, tres grandes subtipos de CRI son seleccionadas en esta investigación: CRI-Trayecto, CRI-Propiedad, y CRI-Falso Reflexivo (Goldberg y Jackendoff, 2004). En todos los casos, se seleccionaron oraciones transitivas y, en el caso de la CRI-Falso Reflexivo que requiere de verbos intransitivos, se seleccionaron oraciones transitivizadas por la construcción. A continuación, se retoman las estructuras utilizadas para los experimentos que se despliegan en el Capítulo 5, 6 y 7:

i) CRI-Trayecto: estructura con un verbo de Actividad (Vendler, 1967) de Manera con una Meta/Resultado que codifica Cambio de Locación por fuera del verbo como un Trayecto (*off the stage*, "fuera del escenario") como en (1)

(1) Harry pushed the piano off the stage.
Harry empujó el piano fuera del escenario
'Harry sacó el piano del escenario empujándolo'

ii) CRI-Propiedad: cuenta con un verbo de Actividad que codifica Manera mientras que el satélite codifica un Cambio de Estado a través de una FA como en (2)

(2) Amy watered the plants flat.
Amy regó las plantas chatas
'Amy dejó las plantas achatadas regándolas/ de tanto regarlas.'

iii) La CRI-Falso Reflexivo: es similar a la CRI-Propiedad, pero involucra verbos intransitivos que, dada la Restricción de Objeto Directo propuesta por Rappaport Hovav y Levin (2001, 2019), introduce un pronombre reflexivo (*herself* , "sí misma") como OD como en (3)

(3) Suzy cried herself asleep.
Suzy lloró a sí misma dormida
'Suzy se quedó dormida llorando.'

iv) Construcción Descriptivas (CD): estructura de predicación secundaria donde la FA introduce un Estado (no un Resultado, como en la CRI). Sintácticamente, la CRI y la CD cuentan con constituyentes similares, pero semánticamente se advierten diferencias considerables (ver Capítulo 3). A su vez, la CD es parte de la codificación de eventos del inglés (como en (4)) y del español-L1, como se ejemplifica en (5). Al ser una estructura presente en ambas lenguas, permite un contraste directo con la CRI.

(4) Pedro arrived home tired.
'Pedró arribó/llegó casa cansado'

(5) Pedro llegó a casa cansado.

Una vez seleccionados los ítems, se diseñaron las tareas experimentales (ver siguiente apartado) donde se garantizó que no hubiera diferencia en la longitud media de las oraciones (ver apartado Estímulos de cada experimento). Adicionalmente, la variabilidad de los ítems fue controlada como efectos aleatorios dentro de cada uno de los modelos experimentales generados (ver Capítulo 5, 6 y 7).

Por otro lado, los efectos de frecuencia general y de relación verbo-construcción dentro de las diferentes condiciones (Gries y Stefanowitsch, 2004) suelen considerarse como predictores de diferencias entre construcciones en el rendimiento de las tareas experimentales (Ellis y Collins, 2009; Sung y Kim, 2020). Por ello, la variable frecuencia fue controlada en esta tesis del siguiente modo. Por un lado, se analizó la frecuencia de uso de las estructuras a través de dos fuentes independientes: el buscador Google y el Corpus Contemporáneo de Inglés Americano o COCA por sus siglas en inglés *(Corpus of Contemporary American English*) (Davies, 2015). En ambos casos, se buscó la

combinación verbo + satélite (ya sea FA o FP)[12] de los ítems experimentales seleccionados para cada experimento. No se realizó la búsqueda de la combinación verbo-construcción, dado que esta investigación no tiene como objetivo indagar sobre los efectos de frecuencia de las CRI y CD en términos generales, i.e., cuál es la frecuencia de uso de determinado verbo dentro de cada subtipo de CRI, por ejemplo. Por el contrario, se controló la frecuencia de la combinación verbo + satélite de los ítems experimentales utilizados en cada experimento para ajustar la variabilidad dentro del diseño experimental y para garantizar que los ítems utilizados sean efectivamente oraciones en uso por hablantes de la lengua inglesa. Se realizaron pruebas no paramétricas sobre la frecuencia absoluta de aparición de las diferentes construcciones en ambas fuentes, análisis que no mostró diferencias significativas entre los ítems seleccionados. La prueba Kruskal Wallis sobre la frecuencia absoluta de la aparición de las diferentes construcciones en el buscador de Google es de $H(3) = 3.419$, $p > 0.331$, mientras que en COCA es de $\chi^2 (2) = 9.47$, $p > 0.092$.

Por otro lado, una forma de controlar la variabilidad en la asociación verbo-construcción entre los ítems de las diferentes condiciones (Sung y Kim, 2020) consistió en la selección de ítems experimentales. Se tomó como criterio la inclusión de cada verbo no apareciera en más de dos veces por experimento (en especial, en Experimento 1 y 3 en los que se enlista una versión Licenciada y otra No Licenciada de la misma oración) a fines de evitar sesgos de frecuencia combinatoria. Finalmente, para evitar la variación estadística a nivel de ítems, los modelos estadísticos generados incluyen ítem como efectos aleatorios.

Otra variable considerada en relación a los ítems experimentales es la transitividad léxica de los verbos utilizados. Las diferencias de las propiedades de selección de constituyentes de cada CRI y CD advierten diferencias en la transitividad léxica de las estructuras -sobre todo en relación a la realización de CRI-Falso Reflexivo con verbos intransitivos en contraste con las CRI-Propiedad y CRI-Trayecto con verbos transitivos-. Por ello, una vez realizada la toma de datos se corroboró si la transitividad de los ítems seleccionados para cada experimento incidía en el rendimiento de los y las participantes. Si bien esta investigación no se ocupa de indagar específicamente sobre los efectos de transitividad léxica en la adquisición de los distintos tipos de CRI por hablantes de ILE, se evaluó en cada experimento si el tipo de verbo utilizado en cada oración puede considerarse una variable no controlada o extraña (*confounding variable*). Consecuentemente, se incluyó la transitividad léxica dentro de los modelos estadísticos de modo que los verbos utilizados en cada oración fueron clasificados como Transitivos/Intransitivos y se repitió el análisis estadístico de cada modelo (ver los

[12] La búsqueda en COCA se llevó a cabo como medida de frecuencia absoluta de ítems en enero de 2021. Dado que el motor de búsqueda no discrimina entre CRI y otro tipo de construcciones, se realizó una búsqueda manual de CRI dentro de las primeras 100 oraciones que arroja la combinatoria de interés. En el caso de la CRI-Propiedad y la CD, la búsqueda consistió en la combinación de *word/phrase: [verbo].[v*],* que incluye todas las formas posibles de conjugación del verbo, *+ collocates: [adjetivo].[j*], *]* que incluye todas las formas posibles de realización del adjetivo, *+ 4 palabras hacia la derecha*, restricción del rango de búsqueda de la combinatoria entre verbo + satélite. En el caso de las CRI-Trayecto, la búsqueda se realizó con la combinatoria *word/phrase: PP selected + collocate: [verbo].[v*], + 4 palabras hacia la izquierda*. Por último, las CRI-Falso Reflexivo fueron registradas mediante la operación *verbo_ppx ADJ*, que incluye la búsqueda del verbo seguida un pronombre reflexivo (en cualquiera de sus formas) + un adjetivo. En este último caso, como la sintaxis de búsqueda no permite la selección de adjetivos específicos dentro de la combinatoria, la búsqueda manual de CRI-Falso Reflexivo fue más exhaustiva ya que debían seleccionarse solo aquellas oraciones con los adjetivos utilizados en nuestra lista de ítems experimentales.

modelos estadísticos en apartado 4.2.6 Análisis de datos) incluyendo la Transitividad como factor adicional (Proficiencia LexTALE × Construcción × Transitividad)[13].

4.2.5 Batería experimental y técnicas específicas utilizadas

En todos los experimentos se administraron las tareas en el siguiente orden: cuestionario sociodemográfico, tarea específica (Tarea de Juicio de Aceptabilidad, Tarea de Comprensión de Oraciones o Tarea de Juicio de Aceptabilidad con medida de tiempo de respuesta), prueba de vocabulario LexTALE, y Tarea de Historia de la Lengua (Li et al., 2013) para describir su frecuencia de uso de la lengua inglesa, inmersión y experiencia bilingüe. Los hablantes nativos de inglés-L1 fueron expuestos únicamente a un cuestionario sociodemográfico seguido de la tarea experimental específica, eliminando así las instancias de medición de proficiencia e inmersión diseñadas para hablantes de inglés como lengua extranjera (en lugar de lengua materna).

Por un lado, se utilizaron técnicas de recolección de datos *offline* para el diseño del Experimento 1 y 2, los cuales informan indirectamente sobre el grado de la reconocimiento e interpretación de una oración meta, respectivamente. A continuación, se presenta una descripción general de cada uno de los experimentos que será desarrollada en mayor detalle en los correspondientes capítulos de resultados.

El Experimento 1 consiste en una Tarea de Juicios de Aceptabilidad con diseño experimental mixto y multivariado. El objetivo específico es identificar cómo diferentes CRI con estructuras sintácticas equivalentes (CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo y CD) son reconocidas por hablantes nativos de español que aprenden ILE con distintos niveles de proficiencia en L2 (Alto; Bajo). Experimentos anteriores han utilizados técnicas de juicios de aceptabilidad de estructuras para explorar el reconocimiento de la CRI por hablantes nativos de otras lenguas (Bautista et al., 2016; Kim et al., 2019; Oliveira, 2016; Park y Lakshmanan, 2007; Shi, 2016; Sung y Kim, 2022; Yotsuya et al., 2014). En esta investigación, esta tarea permite advertir diferencias en el reconocimiento de las restricciones de selección de los constituyentes en cada construcción en relación al nivel de proficiencia y a los efectos de influencia interlingüística del español-L1 sobre inglés-L2. El rendimiento en las Tareas de Juicios de Aceptabilidad es interpretado como una medida indirecta de reconocimiento de oraciones licenciadas (aceptables) y no licenciadas (no aceptables) en inglés-L2 como proceso cognitivo subyacente[14].

---

[13] Las comparaciones de modelos anidados para la comprensión de CRI no mostraron mejoras en el ajuste tras la adición de la Transitividad como factor ($\chi2(1) = 1{,}1185$, $p = 0{,}229$), sí como tampoco mostraron mejoras del ajuste tras la inclusión de Transitividad en la interacción de tres vías ($\chi2(4) = 3{,}8904$, $p = 0{,}421$). En el caso de los modelos sobre el reconocimiento de CRI, la adición de la Transitividad léxica del verbo no produjo mejoras significativas en el ajuste de los modelos, ni como efecto fijo ($\chi2(1) = 1{,}023$, $p = 0{,}311$), ni como factor en la interacción ($\chi2(3) = 1{,}653$, $p = 0{,}647$). Por lo tanto, los análisis estadísticos no muestran indicios de que dicha variable interfiriera con los efectos del tipo de Construcción y del nivel de Proficiencia evaluado mediante LexTALE.

[14] Cabe aclarar aquí una distinción entre la aceptabilidad y la noción de gramaticalidad entendida esta última como toda posibilidad combinatoria disponible por las reglas de una gramática. Se distingue, a su vez, la diferencia entre la gramaticalidad, la corrección y la adecuación: una expresión puede ser gramatical a pesar de ser incorrecta (como el caso de "rompido" en lugar de "roto") o inadecuada contextualmente (como "vistes" en lugar de "viste") (Mare y Silva Garcés: 2018). Sin embargo, la aceptabilidad no está dada por errores gramaticales (sintáctico-semántico) sino que responde a la asociación de una secuencia real que tienen los eventos en el mundo y la forma en la que estos eventos son codificados lingüísticamente. De este modo, las oraciones aceptables corresponden a aquellas que reflejan el principio de secuencia icónica o el orden convencional y cronológico de eventos en el mundo (Ungerer y Schmid, 1996). En esta tesis, a esto se le suma

Por otro lado, el Experimento 2 consiste en una Tarea de Comprensión de Oraciones con diseño experimental mixto multivariado, cuyo objetivo es explorar la interpretación del contenido semántico de los diferentes subtipos de CRI y CD en una muestra de hablantes nativos de español que aprenden ILE, y examinar su asociación con la proficiencia en la L2 (Bajo; Alto) y con la influencia interlingüística. Aquí, el rendimiento en la interpretación de las CRI y CD se interpreta como proceso cognitivo subyacente de comprensión de L2. A diferencia del Experimento 1, el Experimento 2 incluye un tercer tipo de CRI, la CRI-Trayecto, ya que en este punto no se apunta a estructuras con homogeneidad sintáctica para evaluar la comprensión de oraciones.

Por último, el Experimento 3 consiste en una Tarea de Juicios de Aceptabilidad con medidas de tiempo de respuesta (medición *online*) con diseño experimental mixto y multivariado, cuyo objetivo específico es identificar posibles diferencias en el costo de procesamiento de cada subtipo de CRI (todas las CRI incluidas) y la CD entre hablantes nativos de español que aprenden ILE y hablantes nativos de inglés-L1 (ILE; Nativo). El tiempo de respuesta en esta tarea *online* es interpretado aquí como un registro más directo del costo de procesamiento de las condiciones meta en relación a posibles efectos de la influencia interlingüística (en el caso de hablantes de ILE) y de complejidad intralingüística de cada estructura para ambos grupos. El supuesto de base es que aquellas estructuras que conllevan un mayor tiempo de lectura y, por lo tanto, de respuesta, suponen un mayor costo cognitivo (son más difíciles de procesar) que aquellas que implican un menor tiempo de respuesta (son menos costosas cognitivamente) (Keating y Jegerski, 2015; Mertins, 2016). Esta diferencia en tiempos de respuesta permitirá observar las diferencias en el procesamiento de las diferentes estructuras para hablantes nativos inglés-L1 y para hablantes de ILE (Cao y Zhou, 2014; Kim y Rah, 2019).

La implementación de tareas con instrumentos y diseños experimentales diferentes se debe a los objetivos específicos que cada experimento intenta abordar: por un lado, explorar el reconocimiento de las restricciones de selección del verbo y el satélite (FA o FP) en cada condición en inglés-L2 (relación de la interfaz sintáctico-semántica) y, por otro, identificar la interpretación del contenido semántico en el procesamiento de las CRI, como en los trabajos de Bautista et al (2016) y Yotsuya et al (2016) que incluyen tareas de comprensión de CRI. Trabajos previos han demostrado que la evidencia sobre la adquisición de la L2 es más acabada cuando distintas tareas son aplicadas para medir un mismo objeto de estudio (Kim et al., 2019). Tal es así que Ionin y Zyzik (2014) sugieren que las tareas de aceptabilidad e interpretación pueden utilizarse de forma combinada para obtener una imagen más robusta del conocimiento de los y las hablantes de L2, tal y como se intenta en esta investigación. En este caso, mientras que el Experimento 1 (Tareas de Juicios de Aceptabilidad) aborda el conocimiento combinatorio de la estructura en el proceso de comprensión de oraciones, el Experimento 2 (Tarea de Comprensión de Oraciones) permite observar las restricciones del conocimiento semántico necesarias para la interpretación de CRI, el Experimento 3 (Tareas de Juicios de Aceptabilidad con Tiempos de Respuesta) informa sobre los costos de procesamiento de las diferentes construcciones en el grupo de hablantes de ILE y Nativos de inglés-L1).

En todos los experimentos se aplicaron estrategias de control de variables extrañas, como es el caso de la asignación aleatoria de ítems para cada participante y la inclusión de ítems distractores para evitar que los y las participantes aprendan patrones dentro de cada tarea. A su vez, se evitaron potenciales efectos de arrastre entre ítems consecutivos y efectos de fatiga mediante estrategias de contrabalanceo de ítems para su presentación (Abbuhl, Gass y Mackey, 2014).

---

la relación semántica congruente entre predicados (verbo + FA). Por otro lado, las oraciones no aceptables (como por ejemplo **El entró a la casa y abrió la puerta.*) corresponden a estructuras que, si bien pueden responder a reglas sintácticas, carecen de una relación secuencial o semántica entre constituyentes (Domaradzki, 2007).

Todas las tareas fueron programadas en plataformas virtuales gratuitas como Google Forms y PCIbex (*Penn Controller for Internet Based Experiments*: Zehr y Schwarz, 2018) ya que posibilitan recolectar datos de forma remota y acceder a una mayor cantidad de participantes. PCIbex, aparte de ser una plataforma de código abierto que permite ajustar el diseño de la tarea a las necesidades requeridas, también permite el registro de los tiempos de respuesta de manera automática. A su vez, ambas proporcionan un almacenamiento gratuito para los datos recolectados.

4.2.6 Análisis de datos.

Una vez ejecutados los experimentos, se procedió a un primer análisis de datos con estadística descriptiva, como medidas de tendencia central y de dispersión para identificar la variabilidad de los datos dentro de la muestra. Posteriormente, se generó el análisis inferencial empleando modelos mixtos. Dado que cada experimento toma solo algunos ítems de todos los ítems posibles o algunos participantes de todos los y las participantes posibles, tanto ítems como participantes escapan de ser controlados como efectos fijos y corresponden a variables extrañas o no controladas (*confounding variable)* (Arunachalam, 2013). De este modo, la utilización de modelos mixtos muestra una ventaja respecto del procesamiento de datos con modelos de ANOVA ya que permite la inclusión de efectos aleatorios y evita incurrir en la falacia del lenguaje como efecto fijo. En esta investigación, se incluyeron los ítems y participantes dentro de los factores aleatorios. A su vez, se incluyó la estructura máxima posible de predictores como pendientes aleatorias (*slopes*) como punto de partida, los cuales fueron reducidos a lo permitido por la convergencia de cada modelo (Barr et al., 2013; Bates et al., 2015; Matuschek et al., 2017).

Para todos los experimentos desarrollados a continuación (Capítulo 5, 6 y 7) se generaron dos modelos estadísticos. Uno para la comparación del rendimiento de los hablantes de ILE con los hablantes nativos de inglés-L1 donde se consideraron como factores fijos las variables 'Gramaticalidad' (aplicable solo para el análisis de datos de las Tareas de Juicio de Aceptabilidad del Experimento 1 y 3), la Construcción (subtipos de CRI y CD como condición control) y el Grupo (hablantes de ILE de nivel Bajo y Alto y Nativo de inglés-L1). Luego, se generó un segundo modelo con el fin de analizar los efectos de proficiencia en el reconocimiento y comprensión de las diferentes condiciones dentro de los aprendices de ILE únicamente, sustituyendo el factor Grupo por LexTALE. En este caso, la puntuación LexTALE se introdujo como un predictor continuo. En el caso del Experimento 3, no se incluyó un segundo modelo con LexTALE como predictor ya que el grupo de hablantes de ILE contaba con un alto nivel de proficiencia, por lo que no era posible observar diferencias de procesamiento sobre esa variable. Sin embargo, también se generaron dos modelos estadísticos para comparar los Grupos ILE y Nativos en relación a dos variables dependientes: Tiempo y Precisión de respuesta. Si bien el diseño de esta investigación es cuasi experimental, lo que supone una restricción en las generalizaciones de los datos muestrales a la población, el procesamiento estadístico inferencial con modelos mixtos permite, en cierta medida, una ampliación de los resultados de la muestra particular de cada experimento a un grupo demográfico más amplio, a la vez que controla la variabilidad de los ítems y sujetos. En todos los casos, el procesamiento y análisis de los datos fue realizado mediante el programa *R* versión 4.1.1 en la interfaz *R Studio* (R Core Team, 2021).

En particular, para el Experimento 1: Tarea de Juicios de Aceptabilidad con respuestas en escala Likert de 1-7, se ajustó un modelo mixto cumulativo con el paquete ordinal *clm* (Christensen, 2019) comparando la performance en la aceptabilidad de hablantes de ILE y del grupo de Nativos de inglés-L1. Posteriormente, se ajustó un segundo modelo para dar cuenta del rol de la Proficiencia en el grado de aceptabilidad de hablantes de ILE únicamente. En el caso del Experimento 2: Tarea de Comprensión de Oraciones con respuesta dicotómica (correcto/incorrecto) se utilizó el paquete de

modelos mixtos generalizados *glmm* (*Multi-Model Inference*) (Nakagawa et al., 2017). Por un lado, se ajustó un modelo de regresión logística de efectos mixtos comparando el rendimiento en la comprensión de hablantes de ILE y Nativos de inglés-L1. Luego, para dar cuenta de los efectos de Proficiencia dentro del grupo de hablantes de ILE, se generó nuevamente otro modelo estadístico sustituyendo el factor Grupo por LexTALE como variable continua. Finalmente, para el Experimento 3: Tarea de Juicio de Aceptabilidad medida de tiempo de respuesta se generaron dos análisis, uno relativo al Tiempo de respuesta (respuesta continua) y otro sobre la Precisión de respuesta (respuesta dicotómica correcto/incorrecto). En el primer caso, se ajustó un modelo mixto de regresión lineal con el paquete *lme4* (Bates *et al*., 2015) que compara los Tiempos de respuesta como variable dependiente para hablantes de ILE y Nativos de inglés-L1. Por otro lado, para el análisis de Precisión de respuesta se ajustó un modelo mixto de regresión logística con el paquete *lme4* (Bates *et al*., 2015) considerando el Tipo de Respuesta (correcta/incorrecta) como variable dependiente manteniendo los efectos fijos y el diseño factorial mencionado.

Para todos los modelos mencionados, se informó del AIC (criterio de información de Akaike) como índice de ajuste del modelo y se incluyó sujetos e ítems como efectos aleatorios. Los efectos principales y las interacciones se analizaron con comparaciones *post hoc* con paquete *emmeans* (Lenth, 2023). A continuación, se describe en detalle cada uno de los experimentos mencionados con sus respectivos resultados y discusión.

Capítulo 5: El Reconocimiento de la Construcción Resultativa del inglés (CRI): Tarea de Juicio de Aceptabilidad

Con el objetivo de analizar el reconocimiento de las restricciones de selección de constituyentes de las Construcciones Resultativas del inglés (CRI) y la Construcción Descriptiva (CD) por hablantes nativos de español que aprenden ILE, se diseñó una Tarea de Juicios de Aceptabilidad. Esta tarea responde al objetivo específico de identificar cómo diferentes CRI con estructuras sintácticas equivalentes son reconocidas por hablantes nativos de español. A su vez, se analiza qué diferencias son observables en el reconocimiento de las restricciones de selección de cada CRI y CD (condición control) en relación al nivel de proficiencia de los y las participantes y a los efectos de influencia interlingüística en hablantes nativos de español-L1 que aprenden inglés como lengua extranjera (ILE). Adicionalmente, los posibles efectos de distancia interlingüística y de complejidad intralingüística se analizan mediante el contraste de hablantes de ILE con un grupo de hablantes nativos de inglés-L1 en el reconocimiento de las diferentes estructuras - más o menos próximas al español-L1, y más o menos complejas entre sí (ver Capítulo 3). En esta tesis se interpreta el rendimiento en las Tareas de Juicios de Aceptabilidad como el reconocimiento de oraciones Licenciadas (aceptables) y No Licenciadas (no aceptables) en L2 como proceso cognitivo subyacente.

5.1 Hipótesis a Prueba

La aplicación de esta tarea permite predecir un mayor rendimiento (mejor reconocimiento) de estructuras presentes en la L1 (CD), incluso en niveles bajos de proficiencia, en comparación con las CRI. Dado que la CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo no cuentan con equivalentes directos en español, se espera observar un menor rendimiento en la aceptabilidad de estas estructuras en comparación con la CD. Además, se espera que los hablantes nativos de inglés no muestren diferencias a la hora de reconocer los distintos subtipos de CRI y CD, ya que se trata de estructuras presentes en su lengua materna.

A continuación, se presenta la metodología específica utilizada para dar cuenta de estos objetivos y se detallan los resultados obtenidos. Se argumenta mediante la presentación de datos de modelos lineales los resultados de la Tarea de Juicios de Aceptabilidad que sustentan las hipótesis anteriormente planteadas. Si bien la indagación empírica no permite aceptar o rechazar las hipótesis propuestas, los datos de este experimento proveen de evidencia en su favor (Hernández Sampieri, et al, 2012).

5.2 Metodología

5.2.1 Muestra

Para dar cuenta del reconocimiento de las CRI y CD seleccionadas, se reclutaron participantes mediante redes sociales (ej.: Facebook) y se evaluó a un total de 90 hablantes nativos de español-L1 residentes en Argentina que aprenden inglés como Lengua extranjera (ILE). El grupo de participantes fue evaluado en su país de origen (61 mujeres con edad media: 34.77 ± 10.46 años). La mayoría de los y las participantes completaron sus estudios terciarios o universitarios (67.77%), mientras que el resto aún no los había finalizado al momento de la toma del experimento (33.23%). No se observaron diferencias significativas entre los grupos respecto de la edad (t (64) = 1.039, p = 0.303), sexo o nivel educativo (χ^2 (2)'s < 0.418, p's < 0.518).

En relación a la frecuencia de uso del ILE, el 81% de la muestra usa la lengua inglesa en sus hogares, mientras que la inmersión en un país de habla inglesa corresponde solo al 18%. Solo un pequeño número de participantes reportaron conocimientos de otras lenguas como el portugués (13.33%), y el francés (14.4%), ambas lenguas de marco verbal como el español (Talmy, 2000), mientras que un amplio 85.6% de la muestra solo estudió inglés-L2. A su vez, se registró el contexto de aprendizaje inicial de ILE en relación al nivel educativo, donde se observó un 18% de la muestra cuya instrucción formal en inglés-L2 comenzó en el jardín de infantes, un 62.2% en la escuela primaria, y un 91.1% en la escuela secundaria. El 58.9% estudió inglés a nivel universitario (Tabla 1). Se relevó, a su vez, la frecuencia de uso auto reportada del inglés-L2 en una gradiente del 1 (muy poco uso) al 7 (completamente en uso). Se observó una media de uso del inglés en el tiempo libre en hablantes de ILE de 5.77, mientras que la media del uso de inglés en el trabajo o estudio corresponde a 5.31 (Tabla 1).

A fines de analizar si el rendimiento de los hablantes de ILE se asocia a las diferencias entre estructuras y no así a un mero reflejo del procesamiento general de patrones gramaticales en otra lengua diferente a la nativa, se aplicó la misma Tarea de Juicios de Aceptabilidad a un grupo de hablantes nativos de inglés-L1. De este modo, se incluyó una muestra de 30 nativos (19 mujeres, 1 persona no binaria, media de edad: 38.78 ± 14 años) y se comparó su rendimiento en la tarea con el rendimiento de los hablantes de ILE con diferentes niveles de proficiencia en L2. Dentro del grupo de nativos de inglés-L1, un total de 16 sujetos aprendieron inglés-L1 en Estados Unidos, lugar de residencia durante la aplicación del estudio. El resto de los participantes corresponden a nativos de inglés británico residentes del Reino Unido. Ninguno de los y las participantes cuenta con estudios de grado o posgrado en lingüística y no se observaron diferencias significativas en la edad ($F(1,109) = 2.215$, $p = 0.140$) o sexo ($\chi^2(2) = 6.563$, $p = 0.087$) entre el grupo de hablantes de ILE y el grupo de nativos de inglés.

Adicionalmente, si bien la ausencia de diferencias significativas en las comparaciones entre sujetos no garantiza la homogeneidad de la muestra (Lindstromberg, 2016; Norris, 2015), la inclusión de los y las participantes como efecto aleatorio en los modelos estadísticos (ver apartado 5.2.4) permite controlar la variabilidad de factores demográficos individuales como la edad, género o nivel educativo.

Tabla 1. Información demográfica de hablantes de ILE y contexto de uso de inglés-L2

Variable	**% / Media (SD) n = 90**
Edad	34.77 (10.46)
Sexo	
Masculino	32.23 %
Femenino	67.77 %
Nivel Educativo	
Estudio terciario-universitario en curso	33.23%
Estudio terciario-universitario completo	66.77%
Uso de inglés en el hogar	
Sí	81%

No	19%
Experiencia de Inmersión (6 meses o más)	
Si	18%
No	72%
Estudio de ILE en los siguientes contextos	
Jardín de Infantes	18%
Escuela Primaria	62.2%
Escuela Secundaria	91.1%
Universidad	58.9%
Actual Nivel de Proficiencia en ILE (CEFR)	
A2 (KET)	2.2%
B1 (PET)	4.4%
B2 (FCE)	24.4%
C1 (CAE)	20%
C2 (CPE)	22.2%
No sabe / No contesta	26.7%
Nivel auto reportado de ILE (1-7)	5.46 (1.1)
Frecuencia de uso ILE en tiempo libre (1-7)	5.77 (1.42)
Frecuencia de uso ILE en trabajo/estudio (1-7)	5.31 (1.9)
Estudio de otras lenguas	
No	85.6%
Portugués	13.33%
Francés	14.4%

Medida de proficiencia

Como se detalla en el Capítulo 4, se registraron dos medidas de proficiencia en inglés: i) el grado de estudio de inglés de acuerdo a exámenes que acreditan un nivel dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (*Common European Framework of Reference for Languages* o CEFR por sus siglas en inglés), referido aquí como nivel de proficiencia auto reportado, y ii) el conocimiento

de vocabulario en inglés evaluado a partir de una versión online del Examen Léxico para Aprendices Avanzados de Inglés o LexTALE por sus siglas en inglés (*Lexical Test for Advanced Learners of English*; www.lextale.com) (Lemhöfer y Broersma, 2012), tarea administrada para evaluar el conocimiento léxico en L2 de los y las participantes bilingües. Como se detalla en el Capítulo 4, LexTALE es una prueba validada como un indicador robusto sobre el conocimiento del vocabulario inglés-L2 y como un fuerte predictor de la proficiencia general en ILE. En esta muestra, 24 sujetos no reportaron nivel de proficiencia en relación a exámenes internacionales o experiencia de aprendizaje de ILE, mientras que un total de 28 sujetos indicaron niveles de CEFR A1 a B2 y 38 indicaron niveles C1 y C2. Adicionalmente, el puntaje de LexTALE indicó una media de 46.65 ± 7.53 (rango: 29 a 60). El grupo de nativos de inglés no fue expuesto a la prueba LexTALE dado que no se esperan diferencias en el rendimiento en una tarea diseñada para evaluar la proficiencia de aprendices de ILE.

A su vez, se evaluó la correlación del puntaje LexTALE con el nivel de proficiencia auto reportada de la muestra para corroborar si el primero es un predictor adecuado. Se ajustó un modelo linear con el puntaje LexTALE como la variable respuesta y la variable Grupo (nivel auto reportado Bajo y Alto) como predictor, evaluando la correlación entre ambas medidas. Con el objetivo de balancear el número de sujetos por nivel de proficiencia, la variable Grupo fue dividida en dos niveles: bajo para los niveles A1 a B2, y alto para niveles reportados C1 y C2 del CEFR. El modelo muestra que el puntaje en LexTALE fue significativamente mayor para el Grupo de nivel alto ($F(1, 65) = 14.224$, $p < 0.0001$, $R^2 = 0.194$), por lo que se concluye que LexTALE es una medida representativa y confiable de los niveles de proficiencia certificados y reportados por los y las participantes de esta muestra acuerdo al CEFR.

A continuación, se reportan únicamente los resultados relativos al rendimiento en LexTALE como medida de proficiencia ya que, además de ser un fuerte predictor de proficiencia general en L2, estos datos se encuentran disponibles para toda la muestra ($n = 90$). Se considera, a continuación, LexTALE como predictor continuo del nivel de proficiencia en ILE.

5.2.2 Estímulos

Con el fin de ajustar las condiciones lo máximo posible para detectar pequeñas diferencias en el reconocimiento de interfaz sintáctico-semántica de oraciones (Schütze, 2019), se incluyeron tres (3) tipos de oraciones experimentales con similar composición sintáctica: CD orientada al objeto; CRI-Propiedad transitiva y CRI-Falso Reflexivo transitivizada por la construcción, todas con FA como predicado secundario. Los ítems experimentales consisten en 48 oraciones distribuidas equitativamente en las condiciones experimentales mencionadas, más oraciones distractoras (Tabla 2). Se seleccionaron estas construcciones para mantener al mínimo las diferencias sintácticas: CD y CRI-Propiedad son estructuras sintácticamente equivalentes, mientras que CRI- Falso Reflexivo tiene la misma plantilla sintáctica con una realización diferente del OD. Además, todas estas construcciones codifican sus satélites mediante un FA. Las CRI-Trayecto, contrariamente, cuentan con FP como predicado secundario, por lo que no fueron incluidas en este experimento.

Se seleccionaron y adaptaron oraciones de varios trabajos anteriores (como Boas, 2003; Broccias, 2004; Goldberg y Jackendoff, 2004) y para cada ítem experimental se generó una versión Licenciada y una No Licenciada mediante la sustitución de la FA de la versión Licenciada por otra que no se ajustara a las restricciones de selección de la construcción (Wechsler, 2005). Tanto para este experimento como para los siguientes se utilizaron solo oraciones en inglés y se garantizó una longitud media de 8.35 ± 1.74 palabras sin diferencias significativas entre las condiciones ($F(2,45) = 0.822$, $p = 0.446$). A su vez, para detectar sesgos de frecuencia, se comparó la frecuencia de los ítems experimentales (verbo + satélite) estimados por el *Corpus of Contemporary American English*

(COCA) (Davies, 2015). La prueba Kruskal Wallis indica la ausencia de diferencias de frecuencia de uso en el corpus entre las diferentes condiciones experimentales en todos los estimados (χ^2 (3) = 4.25, p = 0.119). Si bien la ausencia de diferencias significativas no garantiza la ausencia de efectos de frecuencia de uso, el control de la variabilidad de los ítems también tuvo lugar en la estructura de los modelos estadísticos como efectos aleatorios (ver apartado 5.2.4).

Tabla 2. Ejemplos de oraciones utilizadas en el Experimento 1

Condición	**Licenciada**	**No Licenciada**
CD	People cooked lobsters alive at restaurants	People cooked lobsters *big at restaurants
CRI-Propiedad	Tom watered the plants flat on purpose	Tom watered the plants *tender on purpose
CRI-FR	Suzy cried herself asleep again	Suzy cried herself *annoyed again
Distractor	Ann published my novel from last year	We ate the *granite with our hands (Anomalía Semántica) Car keys *has a way of getting lost. (Anomalía Sintáctica)

5.2.3 Instrumento y procedimiento

Los datos fueron recolectados mediante un cuestionario online de la plataforma Google Forms administrado en el siguiente orden: cuestionario sociodemográfico, Tarea de Juicios de Aceptabilidad; LexTALE, y cuestionario del entorno lingüístico y uso del inglés basado en el Language History Test (Li et al., 2013) para describir la frecuencia de uso de ILE, el grado de inmersión en la L2 y la experiencia bilingüe de los y las participantes.

En relación a la tarea experimental específica, los y las participantes debían calificar cada ítem experimental y oraciones distractoras individualmente, respondiendo cuán aceptable sonaría cada oración para un hablante nativo de inglés (*How aceptable would this sentence sound to a Native speaker of English?*) en una Escala Likert de 1 (totalmente no aceptable) a 7 (totalmente aceptable). Siguiendo las recomendaciones de Schütze y Sprouse (2014), la tarea consistió en dos listas formadas por 16 ítems experimentales para cada condición (48 ítems en total) alternando entre la versión Licenciada y No Licenciada de cada ítem en un diseño de cuadrados latinos, de modo que en ningún caso una misma lista incluyó la versión Licenciada y la No Licenciada del mismo ítem. También, se contrabalanceó la presentación de las listas entre los y las participantes. Adicionalmente, se incluyeron 32 oraciones distractoras, la mitad de ellas correspondían a oraciones bien formadas, el 25% de ellas a oraciones con anomalías semánticas y el otro 25% a oraciones con anomalías sintácticas. Se administraron dos ejemplos y cinco oraciones de entrenamiento antes de presentar los ítems experimentales los cuales, junto a las oraciones distractoras, se presentaron en un orden pseudo aleatorio para que cada condición no aparezca más de dos veces seguidas.

5.2.4 Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo de la siguiente manera. En primer lugar, se procedió a una descripción de datos con estadística descriptiva, como medidas de tendencia central y de dispersión para identificar la variabilidad de los datos dentro de la muestra. Posteriormente, se generó el análisis

inferencial con modelos mixtos donde se incluyeron los Ítems y Sujetos como factores aleatorios. En particular, se ajustó un modelo mixto cumulativo comparando el rendimiento en la aceptabilidad de aprendices de ILE y del grupo de nativos de inglés-L1. El diseño experimental es multivariado con un diseño factorial 3 x 2 x 3 donde se considera Gramaticalidad (Licenciada; No Licenciada), Construcción (CD, CRI-Propiedad, CRI-Falso Reflexivo) y Grupo (ILE Bajo; ILE Alto; Nativo) como factores fijos. Grupo es una variable categórica que indica si el sujeto es un hablante de ILE con nivel de proficiencia Bajo, Alto, o un hablante nativo de inglés-L1. La proficiencia de los hablantes de ILE se categorizó como baja o alta dividiendo el puntaje de LexTALE por la media (Med = 48, IQR = 12).

Posteriormente, para dar cuenta del rol de la proficiencia en el grado de aceptabilidad de hablantes de ILE únicamente, se ajustó un segundo modelo reemplazando el factor Grupo por LexTALE. El puntaje de LexTALE se introdujo como un predictor continuo en este modelo (Sullivan y Artino, 2013) y el grado de aceptabilidad como la variable dependiente codificada como variable ordinal (1-7) (Agresti, 2002).

Ambos modelos se construyeron a partir del paquete ordinal *clm* de R (Christensen, 2019) y se reporta el AIC (Criterio de información Akaike) como índice del ajuste del modelo[15]. En todos los casos, el análisis de datos contempló las interacciones entre variables independientes además de los efectos principales de cada variable (Arunachalam, 2013). Los efectos principales y las interacciones fueron analizadas con comparaciones *post-hoc* mediante el paquete *emmeans* en R, y los valores-*p* se ajustaron con el método de Gramaticalidad de Tukey. Los scripts de cada análisis se encuentran disponibles en el Anexo de esta tesis.

5.3 Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo sobre los datos en relación a la media, mediana y desvío estándar de los juicios de aceptabilidad sobre cada condición. Este análisis permite describir de modo preliminar el grado de aceptabilidad de la CD, CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo tanto en sus versiones Licenciadas como No Licenciadas por aprendices de ILE con Bajo y Alto nivel de proficiencia y por hablantes Nativos de inglés-L1. Esta primera descripción de los datos es puesta a prueba mediante los modelos estadísticos inferenciales presentados en las siguientes secciones. A su vez, para esta primera descripción, se agruparon los y las participantes en los grupos mencionados con anterioridad: ILE Bajo, ILE-Alto (según un punto medio en la tarea de LexTALE), y Nativo.

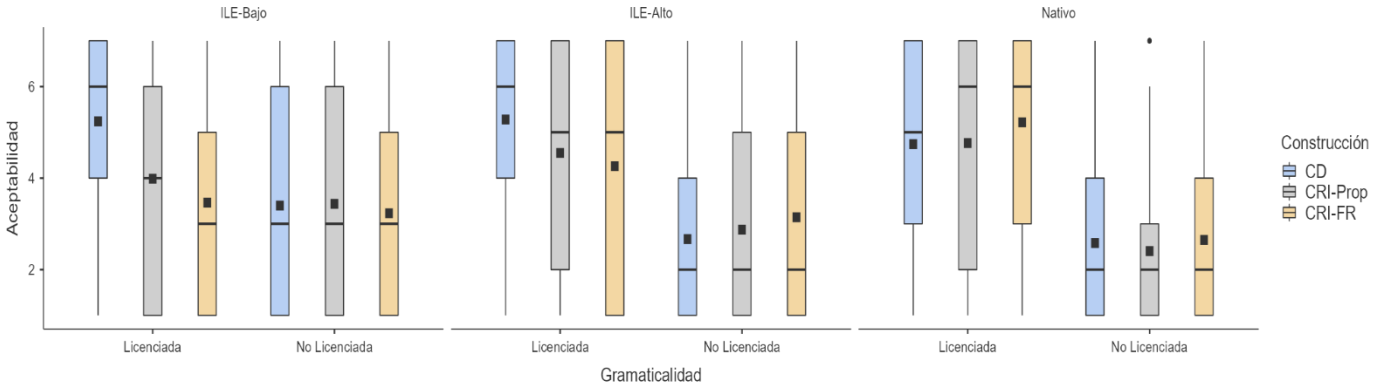
[15] El paquete ordinal *clm* en R no dispone de R^2*s* para informar sobre el ajuste general del modelo como valor de precisión. Por este motivo, se informa el AIC como índice de ajuste del modelo.

Tabla 3. Estadística Descriptiva sobre el rango de Aceptabilidad por Grupo, Construcción y Gramaticalidad. Experimento 1

Grupo	Gramaticalidad	Construcción	Media	Mediana	SD
ILE Bajo	Licenciada	CD	5.24	6.00	2.20
		CRI-Prop	**3.98**	4.00	2.31
		CRI-FR	**3.46**	3.00	2.18
	No Licenciada	CD	3.40	3.00	2.35
		CRI-Prop	3.44	3.00	2.21
		CRI-FR	3.23	3.00	2.02
ILE-Alto	Licenciada	CD	5.28	6.00	2.20
		CRI-Prop	**4.55**	5.00	2.42
		CRI-FR	**4.26**	5.00	2.43
	No Licenciada	CD	2.67	2.00	2.07
		CRI-Prop	2.87	2.00	2.08
		CRI-FR	3.14	2.00	2.23
Nativo	Licenciada	CD	4.74	5.00	2.05
		CRI-Prop	**4.77**	6.00	2.27
		CRI-FR	**5.22**	6.00	2.01
	No Licenciada	CD	2.58	2.00	1.84
		CRI-Prop	2.40	2.00	1.63
		CRI-FR	2.65	2.00	1.82

En la Tabla 3 se presentan los resultados de la media, mediana y desvío estándar de la valoración de los y las participantes sobre la aceptabilidad de las diferentes construcciones. Se observa que los desvíos estándar son grandes, lo que da cuenta de una gran variabilidad al interior de cada tipo de construcción tanto en relación al Grupo como a la Gramaticalidad de la estructura. Es interesante que este desvío disminuye en el último agrupamiento de hablantes Nativos en la aceptabilidad de construcciones No Licenciadas. Por otro lado, se observa que la media en la aceptabilidad de la CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo aumenta conforme aumenta el grado de proficiencia de los y las hablantes.

Figura 1. Gráfico de cajas de la Aceptabilidad de cada Construcción por Grupo y Gramaticalidad. Experimento 1



La Figura 1 grafica el rango de aceptabilidad de las diferentes construcciones en relación al Grupo de comparación y a la Gramaticalidad de la estructura. Se observan diferencias en la aceptabilidad de las diferentes construcciones en relación al Grupo de participantes (ILE Bajo, ILE-Alto, Nativo inglés-L1), así como también la gran variabilidad en la aceptabilidad de las diferentes construcciones (señalada en la Tabla 3) a partir del largo de las cajas y su dispersión respecto de la media. Se observa, por un lado, que la CD Licenciada tiene una media de aceptabilidad mayor que el resto de las CRI en todos los Grupos, incluso en hablantes de ILE con Bajo nivel de proficiencia. A su vez, a medida que aumenta el nivel de proficiencia, la aceptabilidad de las diferentes construcciones se equipara entre sí y se acerca a la de hablantes Nativos de inglés-L1. Este patrón también es observable en las construcciones No Licenciadas ya que, conforme aumenta la proficiencia, la media en la aceptabilidad disminuye, asemejándose a un procesamiento Nativo.

5.3.1 Puntajes de aceptabilidad por Construcción y Gramaticalidad: comparación entre hablantes de ILE y Nativos de inglés-L1

A partir del análisis descriptivo y de la literatura antecedente (Capítulo 2) se generó el análisis inferencial mediante modelos mixtos de regresión logística donde se incluye el tipo de Construcción, la Gramaticalidad y el Grupo como variables predictoras.

Se ajustó un modelo de regresión logística ordinal con el puntaje de aceptabilidad como variable respuesta, mientras que los factores fueron *dummy coded* y se aplicó un tratamiento de contraste (*treatment contrast)*. Se codificaron como factores, el tipo de Construcción (CD como nivel de referencia, CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo), la Gramaticalidad (Licenciada como nivel de referencia, y No Licenciada), y el Grupo (hablantes de ILE Alto como nivel de referencia, ILE Bajo y Nativo), y sus interacciones fueron codificadas como efectos fijos. A su vez, se incluyeron Participantes e Ítems como interceptos, y pendientes aleatorias (*random intercepts* y *random slopes* respectivamente) para todos los efectos fijos y sus interacciones. El modelo final incluye pendientes aleatorias para Grupo x Ítems y para Construcción x Participantes. El modelo fue ajustado mediante la aproximación Laplace (Log-Likelihood: -8447.53, AIC: 17017.05) y las comparaciones anidadas del modelo muestran una triple interacción significativa ($\chi^2(2) = 21.43$, $p = 0.0003$). Los resultados del modelo se encuentran disponibles en la Tabla 4 y 5 y publicados en Paris et al., (2023).

Tabla 4. Resultados del modelo de aceptabilidad por Gramaticalidad, Construcción y Grupo: Efectos Aleatorios. Experimento 1

Grupo	**Nombre**	**Varianza**	**SD**	**Corr**				
Sujeto	(Intercepto)	1.0631	1					
	CRI-Propiedad	0.1885	0.4342	-0.108				
	CRI-FR	0.5462	0.7390	0.105	0.635			
	No Licenciada	1.7867	1.3367	-0.171	0.593	0.018		
	No Licenciada × CRI-Propiedad	0.3793	0.6159	0.116	-0.681	-0.180	-0.986	
	Gramaticalidad No Licenciada × CRI-FR	0.5670	0.7530	0.102	-0.577	-0.592	-0.704	0.788
Ítem	(Intercepto)	1.4925	1					
	ILE Bajo	0.4715	0.6867	-0.774				
	Nativo	1.2717	1.1277	-0.279	-0.260			
	No Licenciada	2.0341	1.4262	-0.740	0.572	0.183		
	No Licenciada × ILE Bajo	0.9637	0.9817	0.563	-0.539	0.240	-0.825	
	No Licenciada × Nativo	1.7169	1.3103	0.247	0.194	-0.933	-0.316	-0.207

Nota. Niveles de Referencia: Licenciada (Gramaticalidad); ILE Alto (Grupo); CD (Construcción)

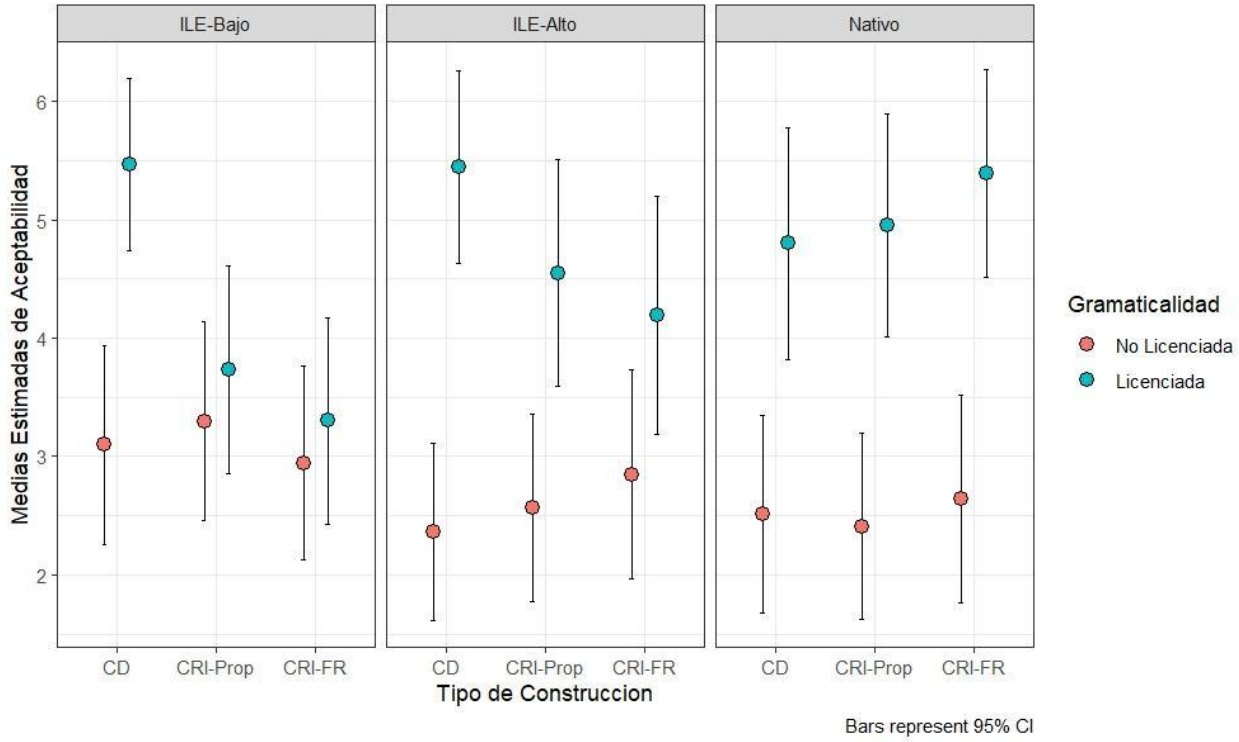
Tabla 5. Resultados del modelo de aceptabilidad por Gramaticalidad, Construcción y Grupo: Coeficientes. Experimento 1

Coeficientes:	**Estimado**	**SE**	**z-value**	**Pr(>|z|)**
No Licenciada	-2.98808	0.35092	-8.515	**< 0.0001**
ILE Bajo	-0.20582	0.32436	-0.635	0.5257
Nativo	0.23141	0.36104	0.641	0.5215
CRI-Propiedad	-0.84890	0.42855	-1.981	0.0476
CRI-FR	-0.75313	0.47043	-1.601	0.1093
No Licenciada × ILE Bajo	122.436	0.29008	4.221	**< 0.0001**
No Licenciada × Nativo	-0.50837	0.33568	-1.514	0.1299
No Licenciada × CRI-Propiedad	1.26176	0.35750	3.529	**0.0004**
No Licenciada × CRI-FR	1.18519	0.38929	3.044	**0.0023**
ILE Bajo × CRI-Propiedad	-0.46165	0.29797	-1.549	0.1213
Nativo × CRI-Propiedad	-0.01496	0.27090	-0.055	0.9559
ILE Bajo × CRI-FR	-0.77829	0.34263	-2.272	**0.0231**
Nativo × CRI-FR	0.21288	0.31446	0.677	0.4984

Nota. Niveles de Referencia: Licenciada (Gramaticalidad); ILE Alto (Grupo); CD (Construcción)

La Tabla 5 sistematiza los siguientes efectos principales e interacciones para No Licenciadas (Estimado: -2.98, z = -8.515, p < 0.001), No Licenciadas × ILE Bajo (Estimado: 122.43, z = -4.221, p < 0.001), No Licenciadas × CRI-Propiedad (Estimado: 1.261, z = 3.529, p < 0.001), No Licenciadas × CRI-Falso Reflexivo (Estimado: 1.185, z = 3.044, p = 0.0023), ILE Bajo x CRI-Falso Reflexivo (Estimado: -0.778, z = -2.272, p = 0.0231. La Figura 2 grafica las medias estimadas del puntaje de aceptabilidad por Gramaticalidad, Grupo y Construcción.

Figura 2: Rango de aceptabilidad estimados por Grupo (ILE Bajo, ILE Alto, Nativo), Gramaticalidad y Construcción. Experimento 1



Nota. La superposición de intervalos de confianza no implica la ausencia de significancia en el testeo de hipótesis (cf. Krzywinski & Altman, 2013)

El análisis *post hoc* de los efectos de Gramaticalidad por Construcción y Grupo indican que los ítems Licenciados fueron puntuados como más aceptables para todas las construcciones en el Grupo Nativo e ILE Alto, mientras que para el Grupo ILE Bajo esto aplica únicamente para la CD (p's < 0.001) (Tabla 6). Los puntajes de aceptabilidad para las CD Licenciadas no se diferencian entre los Grupos, mientras que la CRI-Propiedad Licenciada (p's < 0.03) fue más aceptada para ILE Alto y Nativos en relación a ILE Bajo. En relación a la aceptabilidad de la CRI-Falso Reflexivo Licenciada se advierte el siguiente patrón: ILE Bajo < ILE Alto < Nativo (p's < 0.039), mientras que los ítems No Licenciados no difieren significativamente entre Grupos o Construcciones (Tabla 7). Finalmente, en relación a la comparación entre grupos, ILE Bajo puntuó las CD Licenciadas como más aceptables que los dos tipos de CRI (p's < 0.001), mientras que en el Grupo ILE Alto esta diferencia tuvo lugar solo entre CD Licenciadas y CRI-Falso Reflexivo (p = 0.033). No se observaron diferencias significativas entre Construcciones en el Grupo Nativo y tampoco entre los ítems No Licenciados (Tabla 8).

Tabla 6. Análisis *post hoc* de puntajes de aceptabilidad comparando Gramaticalidad (Licenciada vs. No Licenciada) por Grupo y Construcción. Experimento 1

Grupo	**Construcción**	**Comparación**	**Estimado**	**SE**	**z-ratio**	**p-valor**
ILE Bajo	CD	Licenciado vs. No Licenciado	2.449	0.332	7.366	< **0.0001**
	CRI-Propiedad	Licenciado vs. No Licenciado	0.467	0.310	1.509	0.1313
	CRI-FR	Licenciado vs. No Licenciado	0.319	0.313	1.018	0.3085
ILE Alto	CD	Licenciado vs. No Licenciado	3.376	0.374	9.033	< **0.0001**
	CRI-Propiedad	Licenciado vs. No Licenciado	2.164	0.413	5.237	< **0.0001**
	CRI-FR	Licenciado vs. No Licenciado	1.536	0.447	3.435	**0.0006**
Nativo	CD	Licenciado vs. No Licenciado	2.505	0.460	5.447	< **0.0001**
	CRI-Propiedad	Licenciado vs. No Licenciado	2.735	0.412	6.632	< **0.0001**
	CRI-FR	Licenciado vs. No Licenciado	2.989	0.397	7.531	< **0.0001**

Tabla 7. Análisis *post hoc* de puntajes de aceptabilidad comparando Grupo por Gramaticalidad y Construcción. Experimento 1

Gramaticalidad	**Construcción**	**Comparación**	***b***	**SE**	***t***	**p-valor**
Licenciado	CD	ILE Bajo vs. ILE Alto	0.084	0.300	0.280	0.9578
		ILE Bajo vs. Nativo	0.637	0.380	1.231	0.4349
		ILE Alto vs. Nativo	0.553	0.450	1.678	0.2138
	CRI-Propiedad	ILE Bajo vs. ILE Alto	0.928	0.373	-2.489	**0.0342**
		ILE Bajo vs. Nativo	-0.438	0.410	-2.886	**0.0109**
		ILE Alto vs. Nativo	-1.366	0.473	-1.068	0.5340
	CRI-FR	ILE Bajo vs. ILE Alto	1.035	0.424	-2.440	**0.0390**

		ILE Bajo vs. Nativo	-1.254	0.436	-4.902	< **0.0001**
		ILE Alto vs. Nativo	-2.289	0.467	-2.875	**0.0113**
No Licenciado	CD	ILE Bajo vs. ILE Alto	-0.843	0.398	-2.121	0.0857
		ILE Bajo vs. Nativo	-0.233	0.353	-0.661	0.7862
		ILE Alto vs. Nativo	0.610	0.451	1.352	0.3667
	CRI-Propiedad	ILE Bajo vs. ILE Alto	-0.768	0.388	-1.981	0.1169
		ILE Bajo vs. Nativo	0.133	0.329	2.177	0.0751
		ILE Alto vs. Nativo	0.902	0.414	0.406	0.9133
	CRI-FR	ILE Bajo vs. ILE Alto	-0.182	0.398	-0.457	0.8912
		ILE Bajo vs. Nativo	0.199	0.361	0.903	0.6382
		ILE Alto vs. Nativo	0.381	0.422	0.550	0.8912

Tabla 8. Análisis *post hoc* de puntajes de aceptabilidad comparando Construcción por Grupo y Gramaticalidad. Experimento 1

Grupo	**Gramaticalidad**	**Comparación**	**Estimado**	**SE**	**z-ratio**	**p-valor**
ILE Bajo	Licenciado	CD vs. CRI-Propiedad	1.7191	0.347	4.947	< **0.0001**
		CD vs. CRI-FR	2.1725	0.354	6.13	< **0.0001**
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	0.4534	0.373	1.216	0.4436
	No Licenciado	CD vs. CRI-Propiedad	-0.2623	0.329	0.952	0.7047
		CD vs. CRI-FR	0.0426	0.332	0.129	0.9909
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	0.3049	0.32	-0.797	0.6075
ILE Alto	Licenciado	CD vs. CRI-Propiedad	0.8751	0.467	1.873	0.1464
		CD vs. CRI-FR	1.2218	0.489	2.498	**0.0334**
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	0.3466	0.521	0.665	0.7837
	No Licenciado	CD vs. CRI-Propiedad	-0.3369	0.326	-1.033	0.5563
		CD vs. CRI-FR	-0.6184	0.351	-1.762	0.1825
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	-0.2815	0.361	-0.779	0.7157

Nativo	Licenciado	CD vs. CRI-Propiedad	-0.1998	0.522	-0.383	0.9224
		CD vs. CRI-FR	-0.6699	0.499	-1.342	0.3718
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	-0.4701	0.485	-0.969	0.5966
	No Licenciado	CD vs. CRI-Propiedad	0.0296	0.286	0.104	0.9941
		CD vs. CRI-FR	-0.1866	0.307	-0.749	0.8157
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	-0.2162	0.289	-0.608	0.7344

5.3.2 Puntajes de aceptabilidad por Construcción, Gramati calidad y LexTALE

Para el análisis de la aceptabilidad por tipo de Construcción en relación a la Gramaticalidad y al puntaje obtenido en la prueba LexTALE como medida de proficiencia, se ajustó un modelo sobre que incluyó únicamente a hablantes de ILE, de modo que se excluye de este análisis al grupo Nativo. Este modelo incluye los tres predictores mencionados y dobles interacciones entre todos ellos. A diferencia del modelo anterior, aquí se reemplaza la variable Grupo por la variable LexTALE como un predictor continuo. El modelo final incluyó efectos aleatorios LexTALE x Ítem y Construcción x Participantes. El modelo fue ajustado con la aproximación Laplace (Log-Likelihood: -6171.97, AIC: 12435.93). Las comparaciones anidadas del modelo mostraron que la triple interacción no es significativa ($\chi^2(2)$ (2) = 0.45, p = 1), pero las interacciones dobles entre LexTALE x Construcción ($\chi^2(2) = 6.51$, p = 0.03), Gramaticalidad x Construcción ($\chi^2(2) = 22.65$, $p < 0.0001$), y Gramaticalidad × LexTALE ($\chi^2(2) = 21.4$, $p < 0.0001$) si fueron significativas. Los resultados del modelo se encuentran disponibles en la Tabla 9 y 10.

Tabla 9. Resultados del modelo de aceptabilidad por Gramaticalidad, Construcción y puntajes LexTALE: Efectos Aleatorios. Experimento 1

Grupo	**Nombre**	**Varianza**	**SD**	**Corr**				
Sujeto	(Intercepto)	1.077757	1.03815					
	CRI-Propiedad	0.464429	0.68149	-0.210				
	CRI-FR	0.615274	0.78439	0.025	0.668			
	No Licenciada	1.782826	1.33523	-0.091	0.554	0.189		
	CRI-Propiedad × No Licenciada	0.784439	0.88569	0.083	-0.794	-0.285	-0.892	
	CRI-FR × No Licenciada	0.619146	0.78686	0.101	-0.634	-0.706	-0.759	0.694
Ítem	(Intercepto)	3.603579	1.89831					
	LexTALE	0.002491	0.04991	-0.926				

No Licenciada	7.276319	2.69747	-0.344	0.396	
LexTALE × No Licenciada	0.004794	0.06924	0.352	-0.469	-0.962

Nota. Niveles de Referencia: Licenciada (Gramaticalidad); CD (Construcción)

Tabla 10. Resultados del modelo de aceptabilidad por Gramaticalidad, Construcción y puntajes LexTALE: Coeficientes. Experimento 1

Coeficientes:	**Estimado**	**SE**	**z-value**	**Pr(>|z|)**
No Licenciada	1.57006	0.88459	1.775	0.0759
LexTALE	0.02475	0.02138	1.157	0.2471
CRI-Propiedad	-2.23063	0.90777	-2.457	**0.0140**
CRI-FR	-3.83719	0.95973	-4.029	**< 0.0001**
No Licenciada × LexTALE	-0.09030	0.01855	-4.869	**< 0.0001**
No Licenciada × CRI-Propiedad	1.55601	0.36361	4.279	**< 0.0001**
No Licenciada × CRI-FR	1.74157	0.36078	4.827	**< 0.0001**
LexTALE × CRI-Propiedad	0.02159	0.02029	1.064	0.2875
LexTALE × CRI-FR	0.05148	0.02127	2.421	**0.0155**

Nota. Niveles de Referencia: Licenciada (Gramaticalidad); CD (Construcción)

Se observaron los siguientes efectos principales e interacciones: CRI-Propiedad (Estimado: -2.230, z = -2.457, p < 0.001), CRI-Falso Reflexivo (Estimado: -3.837, z = -4.029, p < 0.001), No Licenciada × LexTALE (Estimado: -0.090, z =-4.869, p < 0.001), No Licenciada × CRI-Propiedad (Estimado: 1.556, z = 4.279, p < 0.001), No Licenciada × CRI-Falso Reflexivo (Estimado: 1.741, z = 4.827, p < 0.001), LexTALE × CRI-Falso Reflexivo (Estimado: 0.0514 z = 2.421, p = 0.0155). La Figura 3a grafica las probabilidades estimadas de puntajes de aceptabilidad considerando las tres variables independientes. Para graficar las diferencias entre condiciones, la Figura 3b ilustra las probabilidades estimadas y el 95% de intervalo de confianza para los puntajes 1 y 7.

Figura 3. Rango de aceptabilidad por Construcción, Gramaticalidad y LexTALE. Figura 3a grafica las probabilidades estimadas del rango total del puntaje de aceptabilidad (1-7). La Figura 3b ilustra solo los valores extremos (1 y 7) por motivos ilustrativos. Experimento 1

Figura 3a

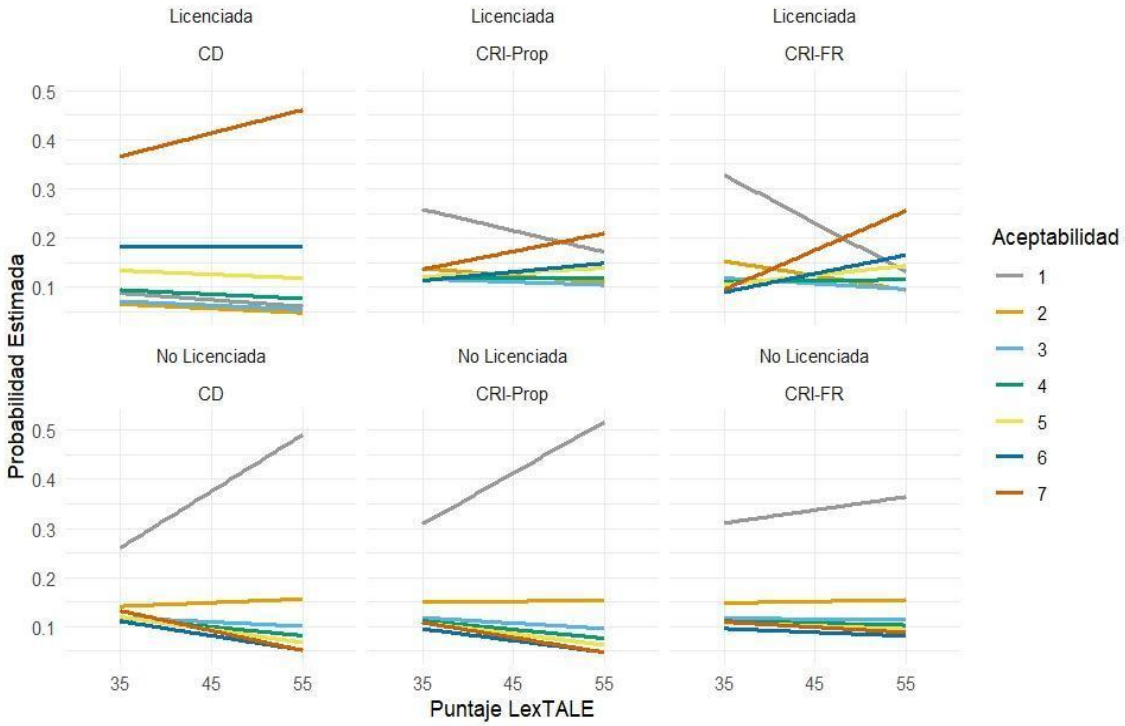
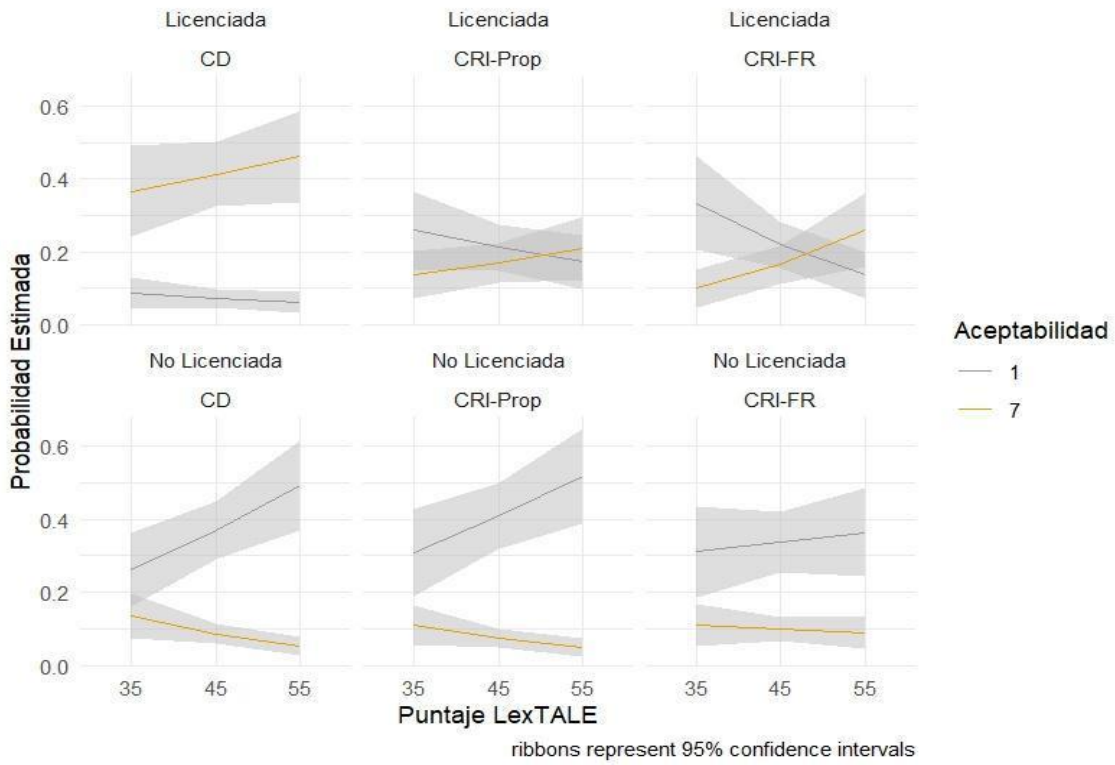


Figura 3b



Para comparar la aceptabilidad de cada Construcción, se realizó un análisis *post-hoc* de los puntajes de aceptabilidad para cada tipo de Construcción en tres niveles diferentes distribuidos en el rango de puntajes LexTALE. Los puntajes corresponden a 35, 45 y 55, puntajes elegidos como punto medio de los tres subgrupos que componen el rango de puntaje LexTALE de 30-60.

El análisis *post-hoc* indicó que los ítems Licenciados reciben un rango de aceptabilidad más alto que los No Licenciados para todas las Construcciones en los niveles de LexTALE 45 y 55 (p's < 0.005), aunque en el caso de la CD este efecto se observa solo en el nivel 35 (Tabla 11). El modelo predice que no habría diferencias en la puntuación de ítems Licenciados y No Licenciados para CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo en hablantes de nivel de proficiencia bajo (ILE Bajo = 35). Este resultado indica que mientras el grupo de hablantes de ILE Bajo son capaces de adjudicar diferentes puntuaciones a CD Licenciadas de las No Licenciadas, este efecto no es observable en el caso de las CRI. Sin embargo, este comportamiento cambia conforme aumenta la proficiencia.

Tabla 11. Análisis post-hoc de puntaje de aceptabilidad en la comparación de Gramaticalidad (Licenciado vs. No Licenciado) por Proficiencia (puntaje LexTALE 35, 45, 55), y Construcción. Experimento 1

LexTALE	**Construcción**	**Comparación**	**Estimado**	**SE**	**z-ratio**	**p-valor**
35	CD	Licenciada vs. No Licenciada	1.8069	0.387	4.667	< **0.0001**
	CRI-Propiedad	Licenciada vs. No Licenciada	0.0397	0.343	0.116	0.9080
	CRI-FR	Licenciada vs. No Licenciada	-0.1611	0.333	-0.484	0.6287
45	CD	Licenciada vs. No Licenciada	2.7575	0.289	9.545	< **0.0001**
	CRI-Propiedad	Licenciada vs. No Licenciada	1.0740	0.295	3.642	**0.0003**
	CRI-FR	Licenciada vs. No Licenciada	0.8440	0.302	2.792	**0.0052**
55	CD	Licenciada vs. No Licenciada	3.5660	0.287	12.407	< **0.0001**
	CRI-Propiedad	Licenciada vs. No Licenciada	2.0591	0.358	5.751	< **0.0001**
	CRI-FR	Licenciada vs. No Licenciada	1.8778	0.367	5.111	< **0.0001**

Tabla 12. Análisis post-hoc de puntaje de aceptabilidad en la comparación del puntaje LexTALE por Gramaticalidad y Construcción. Experimento 1

Gramaticalidad	**Construcción**	**Comparación**	***b***	**SE**	***t***	**p-valor**
Licenciada	CD	35 vs. 45	-0.244	0.217	-1.124	0.4993
		35 vs. 55	-0.469	0.402	-1.167	0.4730
		45 vs. 55	-0.225	0.185	-1.217	0.4428
	CRI-Propiedad	35 vs. 45	-0.543	0.248	-2.186	0.0736
		35 vs. 55	-1.080	0.491	-2.202	0.0708
		45 vs. 55	-0.538	0.243	-2.216	0.0685
	CRI-FR	35 vs. 45	-0.855	0.254	-3.369	**0.0022**
		35 vs. 55	-1.744	0.523	-3.335	**0.0025**
		45 vs. 55	-0.889	0.271	-3.279	**0.0030**
No Licenciada	CD	35 vs. 45	0.707	0.302	2.337	0.0508
		35 vs. 55	1.290	0.514	2.510	0.0323
		45 vs. 55	0.583	0.213	2.738	0.0170
	CRI-Propiedad	35 vs. 45	0.492	0.297	1.655	0.2226
		35 vs. 55	0.939	0.544	1.727	0.1950
		45 vs. 55	0.447	0.247	1.812	0.1656
	CRI-FR	35 vs. 45	0.150	0.287	0.522	0.8604
		35 vs. 55	0.295	0.556	0.531	0.8561
		45 vs. 55	0.145	0.268	0.540	0.8514

Por otro lado, los puntajes de aceptabilidad para ítems Licenciados (Tabla 12) no mostraron diferencias en relación al puntaje LexTALE para la CD y para la CRI-Propiedad (aunque en este último caso los valores-*p* se encuentran considerablemente cerca a la significancia para estos ítems). De este modo, el aumento de proficiencia no parece incrementar la puntuación de CD y CRI-Propiedad lícitas en L2. Contrariamente, la aceptabilidad de los ítems Licenciados de la CRI-Falso Reflexivo aumenta para cada nivel de LexTALE respecto de los niveles anteriores ($35 < 45 < 55$, p's < 0.003) (Tabla 12). En relación a los ítems No Licenciados, se observa un patrón inverso en el que las CD fueron puntuadas como menos aceptables a medida que la proficiencia de los y las participantes aumenta ($35 > 45 > 55$, p's < 0.05), pero no se observaron diferencias significativas para el resto de los ítems. Es decir, a medida que la proficiencia aumenta, disminuye la probabilidad de

puntuaciones altas en las CD y CRI-Propiedad, pero no así en el caso de las CRI-Falso Reflexivo. Es razonable suponer que conforme aumenta la proficiencia, hablantes de ILE mejoran sus habilidades de reconocimiento de CD y CRI-Propiedad con violaciones semánticas, por un lado, y de CD-Falso Reflexivo Licenciadas en L2, por otro.

Tabla 13. Análisis post-hoc de puntaje de aceptabilidad en la comparación por puntaje LexTALE y Gramaticalidad. Experimento 1

LexTALE	**Gramaticalidad**	**Comparación**	**Estimado**	**SE**	**z-ratio**	**p-valor**
35	Licenciada	CD vs. CRI-Propiedad	1.6744	0.384	4.365	< **0.0001**
		CD vs. CRI-FR	2.3290	0.376	6.196	< **0.0001**
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	0.6547	0.38	1.723	0.1967
	No Licenciada	CD vs. CRI-Propiedad	-0.0929	0.357	-0.26	0.9633
		CDvs. CRI-FR	0.3610	0.358	1.008	0.5718
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	0.4539	0.335	1.356	0.3645
45	Licenciada	CDvs. CRI-Propiedad	1.3755	0.352	3.904	**0.0003**
		CDvs. CRI-FR	1.7178	0.357	4.808	< **0.0001**
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	0.3424	0.384	0.893	0.6449
	No Licenciada	CDvs. CRI-Propiedad	-0.3080	0.282	-1.092	0.5192
		CDvs. CRI-FR	-0.1957	0.282	-0.695	0.7666
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	0.1123	0.283	0.396	0.917
55	Licenciada	CDvs. CRI-Propiedad	1.0629	0.426	2.494	**0.0338**
		CDvs. CRI-FR	1.0542	0.435	2.425	**0.0406**
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	-0.0087	0.471	-0.019	0.9998
	No Licenciada	CDvs. CRI-Propiedad	-0.4441	0.32	-1.388	0.3474
		CDvs. CRI-FR	-0.6340	0.341	-1.86	0.1505
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	-0.1900	0.357	-0.532	0.8554

Finalmente, en los niveles de comparación dentro de los diferentes niveles de LexTALE (Tabla 13), se observó una mayor aceptabilidad para los ítems Licenciados para las CD en contraste con las CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo (sin diferencias entre estas últimas) en todos los niveles de LexTALE (p's < 0.04), aunque la significancia fue mayor entre los niveles 35 y 45 de LexTALE (p's < 0.0003).

5.4 Discusión

En este experimento se propuso, en primera instancia, analizar el reconocimiento de CRI con similar estructura sintáctica y la CD por parte de hablantes nativos de español que aprenden ILE. El objetivo específico consistió en dar cuenta de las diferencias en el reconocimiento de las restricciones de selección de constituyentes de cada estructura en diferentes niveles de proficiencia en L2 y advertir posibles efectos de influencia interlingüística. Por último, se buscó identificar posibles efectos de distancia interlingüística y de complejidad intralingüística mediante el contraste de hablantes de ILE con un grupo de hablantes nativos de inglés-L1 en el reconocimiento de las diferentes estructuras. En línea con las hipótesis planteadas, se observó, en términos generales, un mayor reconocimiento de las estructuras presentes en español-L1 (CD) que en las demás CRI para el grupo de hablantes de ILE, efecto no observable en el grupo de hablantes Nativos.

El análisis comparativo del grupo de hablantes de ILE y el grupo Nativo, así como el de la proficiencia en vocabulario indicaron una ventaja para la CD en relación a la CRI en el grupo de hablantes menos proficientes. Hablantes ILE Bajo fueron capaces de reconocer las CD Licenciadas, pero no así las CRI Licenciadas de las No Licenciadas. Por su parte, hablantes ILE Alto tuvieron un rendimiento similar al grupo Nativo en el reconocimiento de todas las construcciones. A la vez, ambas CRI fueron más aceptadas por el grupo ILE Alto y Nativo que por el grupo ILE Bajo, y los puntajes asociados a la CRI-Falso Reflexivo fueron más altos para Nativos que para ILE Alto. Adicionalmente, la CD No Licenciada fue la única condición que disminuye en la aceptabilidad a medida que aumenta la proficiencia, lo que evidencia mayor reconocimiento de las violaciones semánticas. A partir de estos resultados, es posible advertir una gradiente en el rendimiento de las diferentes estructuras en el grupo de hablantes de ILE Bajo (CD > CRI-Propiedad > CRI-Falso Reflexivo), mientras que este efecto desaparece gradualmente a medida que los y las participantes se vuelven más proficientes. En el caso del grupo Nativos, este efecto no es observable.

Este patrón de resultados puede ser interpretado como una consecuencia de las diferencias interlingüísticas entre L1 y L2 dado que las CRI, estructuras sin equivalente directo en español, no fueron reconocidas como aceptables en un nivel de proficiencia bajo, como sí ocurrió con la CD, estructura con equivalente directo en ambas lenguas. A medida que aumenta el nivel de proficiencia, la ventaja que presenta la CD por sobre las CRI desaparece paulatinamente y los puntajes de los y las participantes se asemejan más a la performance del grupo de hablantes Nativos de inglés, quienes aceptaron todas las construcciones Licenciadas sin mayores diferencias entre sí. Esto se evidencia incluso para la CD, estructura más aceptable que la CRI por hablantes de ILE con Alto nivel de proficiencia en LexTALE (55), dado que el nivel de significancia del efecto es mucho más bajo que el observado en los niveles de LexTALE 45 y 35. Adicionalmente, se observa que hablantes de ILE mejoran sus habilidades de reconocimiento de CD y CRI-Propiedad No Licenciadas, y de CD-Falso Reflexivo Licenciadas. Se podría argumentar que estos resultados reflejan diferencias en la complejidad estructural entre la CD y construcciones más complejas como CRI-Propiedad (que suma una relación causal entre los predicados), y la CRI-Falso Reflexivo (que incluye el uso excepcional de la forma del pronombre reflexivo) (Capítulo 3).

Para ahondar en estos hallazgos, se decidió incorporar una condición adicional al diseño experimental del Experimento 2 (Capítulo 6). Como se discutió con anterioridad, la CRI-Trayecto es una estructura más cercana al español que los otros dos subtipos de CRI, mientras que es la estructura menos compleja (con menor cantidad de propiedades gramaticales) de todas las evaluadas en esta tesis, incluyendo la CD. De este modo, se vuelve relevante examinar si la comprensión de la CRI-Trayecto por hablantes nativos de español que aprenden ILE puede ubicarse en un nivel de rendimiento mayor que la CD y menos que la CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo (siguiendo la hipótesis de distancia interlingüística), o si esta construcción menos compleja es comprendida en menor medida que la CD (siguiendo la hipótesis de complejidad). Los resultados de esta propuesta se despliegan en el siguiente capítulo.

Capítulo 6: La Interpretación de la Construcción Resultativa del inglés (CRI): Tarea de Comprensión de Oraciones

Con el objetivo de analizar la interpretación del contenido semántico de cada subtipo de Construcciones Resultativas del inglés (CRI) y de la Construcción Descriptiva (CD) por hablantes nativos de español que aprenden inglés como lengua extranjera (ILE), se diseñó una Tarea de Comprensión de Oraciones. Esta tarea responde al objetivo específico de identificar cómo diferentes CRI son interpretadas por hablantes nativos de español con distintos niveles de proficiencia en la L2. A su vez, se analiza qué diferencias son observables en la comprensión de cada CRI y CD (condición control) en relación al nivel de proficiencia de los y las participantes y a los efectos de influencia interlingüística en hablantes nativos de español-L1 que aprenden ILE. Adicionalmente, los posibles efectos de distancia interlingüística y de complejidad intralingüística se analizan mediante el contraste de hablantes de ILE con un grupo de hablantes nativos de inglés-L1 en el reconocimiento de las diferentes estructuras - más o menos próximas al español-L1, y más o menos complejas entre sí (ver Capítulo 3). Esta tesis refiere al rendimiento en la interpretación de las CRI y CD en la Tarea de Comprensión de Oraciones como el proceso cognitivo subyacente de comprensión de las diferentes estructuras en L2.

A diferencia del Experimento 1, el Experimento 2 incluye una condición adicional, la CRI-Trayecto ya que en este punto no se busca la homogeneidad sintáctica para evaluar la comprensión de oraciones. Se incluye esta estructura para explorar si los patrones de comprensión pueden ser interpretados en términos de la hipótesis de distancia interlingüística o de complejidad intralingüística (Capítulo 3). La CRI-Trayecto es una estructura que se encuentra a 'medio camino', i.e., es menos compleja que la CD en términos de complejidad intralingüística, al mismo tiempo que es más lejana al español que la CD (distancia interlingüística) (París, et al., 2023). Consecuentemente, evaluar el grado de comprensión de la CRI-Trayecto vs. la CD permitirá identificar diferencias sutiles entre ambas hipótesis. A su vez, la *rationale* para incluir una Tarea de Comprensión de Oraciones se deriva del objetivo inicial de la investigación: examinar los distintos tipos de conocimiento de interfaces sintáctico-semántica de la L2 que hablantes de ILE necesitan para adquirir la CRI. Mientras una tarea de aceptabilidad (Capítulo 5) da cuenta del conocimiento combinatorio de las estructuras, una tarea de comprensión permite observar las restricciones del conocimiento semántico requeridos para interpretar la CD y las CRI.

6.1 Hipótesis a prueba

La aplicación de esta tarea permite predecir un mayor rendimiento (mejor comprensión) de estructuras presentes en la L1 (CD), incluso en niveles bajos de proficiencia, en comparación con las CRI. Similar al experimento anterior, como la CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo no cuentan con equivalentes directos en español, se espera observar un menor rendimiento en la interpretación de estas estructuras en comparación con la CD incluso en un alto nivel de proficiencia. Sin embargo, la CRI-Trayecto se encontraría en un punto medio dadas sus propiedades de interfaz sintáctico-semántica (Capítulo 3). Además, se espera que los y las hablantes nativos de inglés-L1 no muestren diferencias en la comprensión de los distintos subtipos de CRI y CD, ya que se trata de estructuras presentes en su lengua materna.

A continuación, se presenta la metodología específica utilizada para dar cuenta de estos objetivos y se detallan los resultados obtenidos. Se argumenta mediante la presentación de datos de modelos de regresión logística los resultados de la Tarea de Comprensión de Oraciones que sustentan las hipótesis anteriormente planteadas. Si bien la indagación empírica no permite aceptar o rechazar

las hipótesis propuestas, los datos de este experimento proveen evidencia a favor (Hernández Sampieri, et al, 2012).

6.2 Metodología

6.2.1 Muestra

Para dar cuenta de la interpretación de las CRI y CD seleccionadas, se reclutaron participantes mediante redes sociales (ej.: Facebook) y se evaluó a un total de 287 estudiantes de ILE, hablantes nativos de español de Argentina que fueron evaluados en su país de origen (80.5% o 231 de ellos mujeres, edad media: 34,94 ± 9,68 años). La mayoría de los y las participantes contaban con estudios terciarios o universitarios completos (82,93%) o en curso (17.07%) al momento del experimento, por lo que se considera un nivel educativo homogéneo en la muestra.

El uso del inglés en el hogar incluyó al 88,5% de la muestra, mientras que la inmersión en un país anglófono sólo correspondió al 23,34%. Además, un pequeño número de sujetos estudió otras lenguas como L2, como portugués (12,20%), francés (17%), e italiano (15,33%), todas ellas lenguas de marco verbal, y solo el 4,88% estudió alemán, una lengua de marco satelital. Adicionalmente, el 18,82% de la muestra recibió instrucción formal de ILE desde el jardín de infantes, el 58,19% desde la escuela primaria, el 91,29% desde la escuela secundaria, y el 58,19% también estudió inglés en la universidad. En la Tabla 1 se detallan los datos demográficos de los y las participantes. A su vez, se relevó la frecuencia de uso auto reportada del inglés-L2 en una gradiente del 1 (muy poco uso) al 7 (completamente en uso). Similar a los resultados de la frecuencia de uso del Experimento 1, se observó una media de uso del inglés en el tiempo libre en hablantes de ILE de 5.70, mientras que la media del uso de inglés en el trabajo o estudio corresponde a 5.31 (Tabla 1).

A fines de analizar si el rendimiento de los hablantes de ILE se asocia a las diferencias entre estructuras y no así a un mero reflejo del procesamiento general de patrones gramaticales en otra lengua diferente a la nativa, se aplicó la misma Tarea de Comprensión de Oraciones a un grupo de hablantes nativos de inglés-L1. De este modo, se incluyó una muestra de 54 hablantes nativos de inglés-L1 (48 mujeres, 2 no binarios, edad media: 33,34 ± 13,92 años) y se comparó su rendimiento en la tarea con el rendimiento de los hablantes de ILE con diferentes niveles de proficiencia en L2. Dentro del grupo de nativos de inglés-L1, un total de 19 sujetos corresponden a hablantes nativos de inglés americano y residentes en EE.UU.; 22 fueron hablantes nativos de inglés británico y residentes en el Reino Unido, mientras que el resto se distribuyeron entre hablantes nativos y residentes en Australia y Escocia. Ninguno de los participantes tenía estudios de grado o de posgrado en lingüística. No se observaron diferencias significativas en cuanto a la edad ($F(1,338) = 1,055$, $p = 0,305$) entre los y las hablantes de ILE y el grupo Nativo.

Tabla 1: Información demográfica de hablantes de ILE y contexto de uso de inglés-L2

Variable	**% / Media (SD); n = 287**
Años de edad	34.94 (9.68)
Sexo	
Masculino	19.50 %
Femenino	80.50 %

Nivel Educativo	
Estudio terciario-universitario en curso	17.07%
Estudio terciario-universitario completo	82.93%
Uso de inglés en el hogar	
Si	88.5%
No	11.5%
Experiencia de Inmersión (6 meses o más)	
Si	23.34%
No	76.66%
Estudio de ILE en los siguientes contextos	
Jardín de Infantes	18.82%
Escuela Primaria	58.19%
Escuela Secundaria	91.29%
Universidad	58.19%
Actual Nivel de Proficiencia en ILE (CEFR)	
A1	1.7%
A2 (KET)	1.7%
B1 (PET)	8.4%
B2 (FCE)	22%
C1 (CAE)	16.4%
C2 (CPE)	27.9%
No sabe / No contesta	22%
Nivel auto reportado de ILE (1-7)	5.45 (1.07)
Frecuencia de uso ILE en tiempo libre (1-7)	5.70 (1.38)
Frecuencia de uso ILE en trabajo/estudio (1-7)	5.31 (1.39)
Estudio de otras lenguas	
No	78.05%

Portugués	12.20%
Francés	17.07%
Alemán	4.88%
Italiano	15.33%

Medida de Proficiencia

Como se detalla en el Capítulo 4, se registraron dos medidas de proficiencia en inglés: i) el grado de estudio de inglés de acuerdo a exámenes que acreditan un nivel dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (*Common European Framework of Reference for Languages* o CEFR por sus siglas en inglés), referido aquí como nivel de proficiencia auto reportado, y ii) el conocimiento de vocabulario en inglés evaluado a partir de una versión online del Examen Léxico para Aprendices Avanzados de Inglés o LexTALE por sus siglas en inglés (*Lexical Test for Advanced Learners of English*; www.lextale.com) (Lemhöfer y Broersma, 2012), tarea administrada para evaluar el conocimiento léxico en L2 de los participantes bilingües. Con el fin de evitar efectos de *priming*, se pidió a los y las participantes que se abstuvieran de tomar parte en este estudio si habían participado en el Experimento 1.

Se clasificó a los participantes en tres grupos según el nivel de ILE auto reportados: Bajo (A1, A2; n = 34), Intermedio (B1, B2; n = 63) y Alto (C1, C2; n = 127), mientras que sesenta y tres participantes no informaron su nivel de inglés. No hubo diferencias significativas de edad ($F(2,223) = 2{,}290$, $p = 0{,}104$), sexo o nivel educativo ($\chi 2$ (2) 2,797, $p > 0{,}247$) entre los Grupos. Además, se consideró el conocimiento de vocabulario como variable continua indexada por las puntuaciones LexTALE (Media: 46,87 ± 6,98, rango: 18 a 60). Al igual que en el Experimento 1, las puntuaciones de LexTALE se consideraron como indicadores de proficiencia para el análisis estadístico principal. Sin embargo, se generó y ajustó un modelo complementario utilizando la variable Grupo (niveles auto reportados de proficiencia según el CEFR) como predictor para comprobar que ambas medidas conducían a un patrón de resultados similar. Se generó un modelo lineal con el puntaje de LexTALE como variable de respuesta y el Grupo como predictor, evaluando la correlación entre ambas medidas. Los resultados mostraron un efecto del Grupo en las puntuaciones del LexTALE ($F(2, 221) = 36{,}46$, $p < 0{,}0001$, $R^2 = 0{,}24$). Los puntajes fueron más altos para el Grupo ILE Alto en comparación con el Grupo ILE Medio ($b = 6{,}04$; $p < 0{,}0001$) e ILE Bajo ($b = 8{,}06$; $p < 0{,}0001$). A su vez, no se observaron diferencias significativas entre el Grupo ILE Medio y Bajo ($b = 2{,}01$; $p = 0{,}252$). Se concluye que LexTALE es una medida representativa y confiable de los niveles de proficiencia certificados y reportados por los participantes de esta muestra de acuerdo al CEFR.

A continuación, se reportan los resultados relativos al rendimiento en LexTALE como medida de proficiencia ya que, además de ser un fuerte predictor de proficiencia general en L2, estos datos se encuentran disponibles para toda la muestra ($n = 287$). Se considera, a continuación, LexTALE como predictor continuo del nivel de proficiencia en ILE.

6.2.2 Estímulos

Los ítems experimentales consistieron en 24 oraciones distribuidas equitativamente entre 4 condiciones experimentales: CD orientada al objeto; CRI-Trayecto transitiva; CRI-Propiedad transitiva; y CRI-Falso Reflexivo transitivizada por la construcción. Además, se incluyeron 12

oraciones *Garden-Path* o de Vía Muerta como oraciones distractoras dado que su ambigüedad estructural permite proponer diferentes interpretaciones para la tarea diseñada (Tabla 2). Las oraciones fueron tomadas y adaptadas de las mismas fuentes que los ítems experimentales del Experimento 1 y contaron con una longitud media de 7 ± 2.44 palabras. No se observaron diferencias significativas en la longitud de las condiciones ($F(3,23) = 0.793$, $p = 0.512$). A su vez, la prueba Kruskal Wallis indica la ausencia de diferencias de frecuencia de uso (contingencia de verbo + satélite) entre las diferentes condiciones experimentales en todos los estimados ($\chi^2(2) = 9.47$, $p = 0.092$) estimada mediante el *Corpus of Contemporary American English* (COCA) (Davies, 2015). Si bien la ausencia de diferencias significativas no garantiza la ausencia de efectos de frecuencia de uso, el control de la variabilidad de los ítems también tuvo lugar en la estructura de los modelos estadísticos como efectos aleatorios.

6.2.3 Instrumento y Procedimiento

Los datos fueron recolectados mediante un cuestionario online de la plataforma Google Forms administrado en el siguiente orden: cuestionario sociodemográfico, Tarea de Comprensión de Oraciones; LexTALE, y cuestionario del entorno lingüístico y uso del inglés basado en el *Language History Test* (Li et al., 2013) para describir la frecuencia de uso de ILE, el grado de inmersión en la L2 y la experiencia bilingüe de los participantes.

En relación a la tarea experimental específica, se presentó cada oración individualmente junto a tres posibles interpretaciones y una opción de *No sabe/No contesta* en formato de respuestas múltiples. El participante debía indicar la opción que mejor reflejara el contenido semántico de la oración meta (*Read the following sentences and choose the option that better describes their meaning. If you don't know the answer, chose "Don't Know/Don't answer"*). Las opciones múltiples estaban diseñadas para ofrecer una respuesta correcta, una interpretación plausible pero incorrecta y una interpretación inverosímil (Tabla 2). Los ítems experimentales y las opciones correctas de cada oración se presentaron en un orden pseudo aleatorio. Se administraron ejemplos antes de presentar los ítems experimentales y las consideraciones éticas fueron las mismas que en el Experimento 1.

Tabla 2. Ejemplos de oraciones utilizadas en el Experimento 2.

Condición	**Oración Meta**	**Plausible y correcta**	**Plausible pero incorrecta**	**Implausible e incorrecta**
CD	People cooked lobsters alive.	Lobsters were alive when people cooked them.	People needed to be very active when cooking lobsters.	Lobsters became alive because of the cooking.
CRI-Trayecto	Fred tracked the leak to its source.	Fred found the source of the leak by tracking it.	The leak made Fred track it.	Fred tracks the course of the leak from its source.
CRI-Propiedad	Tom watered the plants flat.	The plants became flat because Tom watered them.	The plants were already flat when Tom watered them.	Tom was feeling flat when he watered the plants.
CRI-FR	Suzy cried herself asleep.	Suzy fell asleep due to so much crying.	Suzy was asleep while crying.	Suzy cried because she fell asleep.

Distractor Vía Muerta	Until the police arrest the drug dealers control the street.	The drug dealers controlled the street until the police arrested them.	Until the police arrested the drug dealers, the police controlled the street.	The police's control on the street caused the drug dealers' arrest.

6.2.4 Análisis de Datos

El análisis de datos se llevó a cabo de la siguiente manera. En primer lugar, se procedió a una descripción de datos con estadística descriptiva, como medidas de tendencia central y de dispersión para identificar la variabilidad de los datos dentro de la muestra. Posteriormente, se generó el análisis inferencial con modelos mixtos donde se incluyeron los Ítems y Sujetos como factores aleatorios.

En particular, se ajustó un modelo mixto generalizado comparando el rendimiento en la comprensión de aprendices de ILE y del grupo de Nativos de inglés-L1. El diseño experimental es multivariado con un diseño factorial 4 x 3 donde se considera la Precisión de la Respuesta tratada como una variable dependiente dicotómica (correcta/incorrecta), y Construcción (CD, CRI-Trayecto, CRI-Propiedad, CRI-Falso Reflexivo) y Grupo (ILE Bajo; ILE Alto; Nativo) como factores fijos. Grupo es una variable categórica que indica si el sujeto es un hablante de ILE con nivel de proficiencia Bajo, Alto, o un hablante nativo de inglés-L1. La proficiencia de los y las hablantes de ILE se clasificó como Alta o Baja dividiendo las puntuaciones de LexTALE por su mediana (Med = 47, IQR = 15). No se encontró evidencia de efectos techo para el rendimiento de los y las participantes en la tarea de comprensión. La frecuencia para el máximo posible de respuestas correctas (24) fue de <4,3% (asimetría: -1,354, curtosis: 1,387), por debajo de los límites descritos en George y Mallery (2016).

Posteriormente, para dar cuenta del rol de la proficiencia en el grado de aceptabilidad de hablantes de ILE únicamente, se ajustó un segundo modelo reemplazando el factor Grupo por LexTALE. El puntaje de LexTALE se introdujo como un predictor continuo en este modelo y el grado de aceptabilidad como la variable dependiente codificada como variable ordinal (1-7) (Agresti, 2002).

Ambos modelos se construyeron a partir del paquete *glmer* de R (Nakagawa et al., 2017). Se reporta el AIC (Criterio de Información Akaike) como índice del ajuste del modelo. A su vez, se añadieron coeficientes de determinación condicionales y marginales para modelos de efectos mixtos generalizados (Pseudo-R2, calculado mediante la función *rsquaredGLMM* del paquete R Multi-Model Inference) (Nakagawa et al., 2017). En ambos modelos se contemplaron las interacciones entre variables independientes además de los efectos principales de cada variable (Arunachalam, 2013). Los efectos principales y las interacciones fueron analizadas con comparaciones *post-hoc* mediante el paquete *emmeans* en R, y los valores-*p* se ajustaron con el método de Gramaticalidad de Tukey. Los scripts de cada análisis se encuentran disponibles en el Anexo de esta tesis.

6.3 Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo sobre los datos donde se señala el porcentaje de precisión de respuesta de cada Grupo de participantes en relación al tipo de Construcción. Mediante un análisis de frecuencia en la siguiente tabla de contingencia se describe de modo preliminar el grado de comprensión de la CD, CRI-Trayecto, CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo por aprendices de ILE con Bajo y Alto nivel de proficiencia y por hablantes Nativos de inglés-L1. Esta primera descripción de los datos es puesta a prueba mediante los modelos estadísticos inferenciales

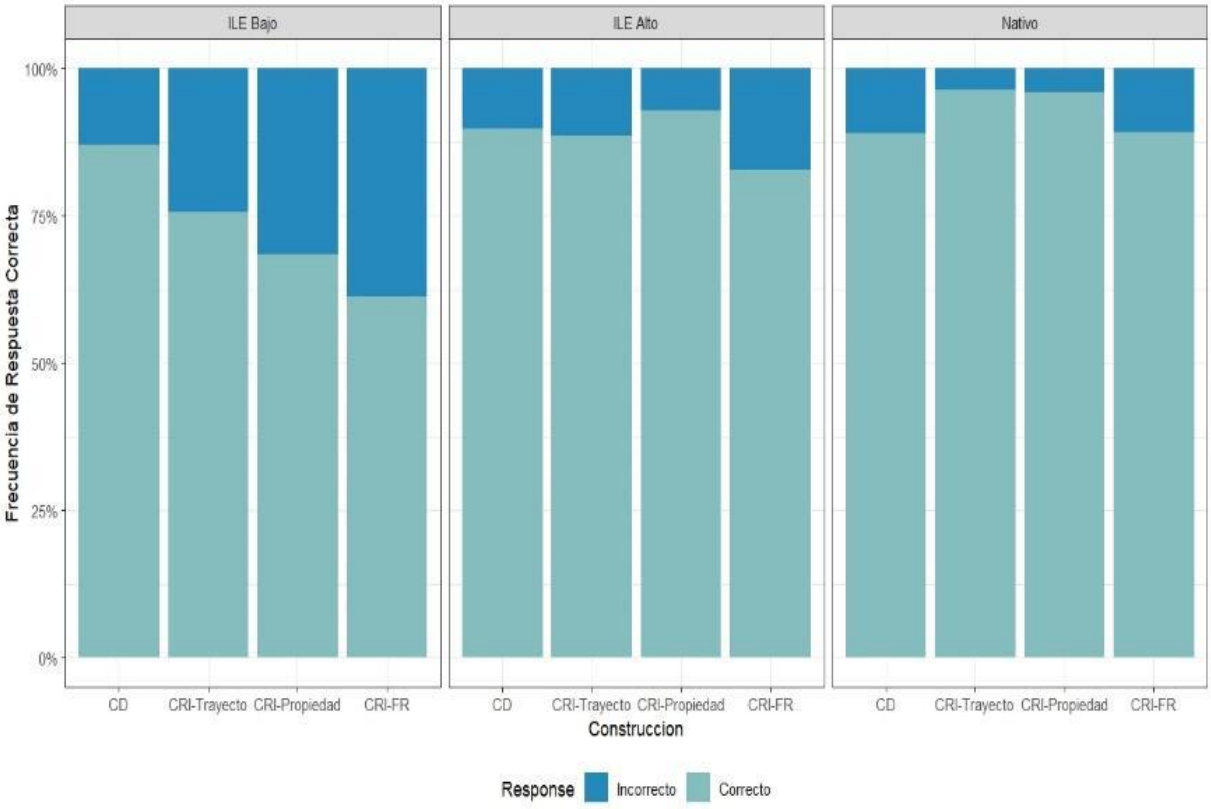
presentados en las siguientes secciones. A su vez, para esta primera descripción, se organizaron los participantes en los grupos mencionados con anterioridad: ILE Bajo, ILE-Alto (según un punto medio en la tarea de LexTALE), y Nativo.

Tabla 3. Tabla de Contingencia sobre la frecuencia de respuestas correctas por Grupo y tipo de Construcción y porcentaje observado por columna. Experimento 2.

	ILE Bajo	**ILE Alto**	**Nativo**	**Total**
CD	773	748	288	1809
	29.8 %	25.3 %	24.0 %	26.8 %
CRI-Trayecto	672	739	312	1723
	25.9 %	25.0 %	26.0 %	25.5 %
CRI-Propiedad	608	774	311	1693
	23.4 %	26.2 %	25.9 %	25.1 %
CRI-FR	545	690	289	1524
	21.0 %	**23.4 %**	**24.1 %**	22.6 %
Total	2598	2951	1200	6749
	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

En la Tabla 3 se presentan los resultados del porcentaje de respuestas correctas por Grupo en relación al tipo de Construcción. Se observa que dentro del grupo ILE Bajo, los porcentajes de precisión de respuesta es mayor para la CD en relación a las demás CRI. A su vez, a medida que la CRI se aleja de la configuración sintáctico-semántica del español y aumenta su complejidad gramatical (Capítulo 3), el porcentaje de precisión de respuesta disminuye en un nivel bajo de proficiencia. A su vez, para todos los grupos, la precisión de respuesta en la compresión de la CRI-Falso Reflexivo es menor que para el resto de las construcciones.

Figura 1. Gráfico de barras del porcentaje de precisión de respuesta en la comprensión de oraciones para cada Construcción por Grupo. Experimento 2.



La Figura 1 presenta de manera gráfica estas diferencias en la precisión de respuesta de las diferentes construcciones por Grupo. Se observa una gran variabilidad en la precisión de respuesta de las diferentes construcciones dentro del Grupo ILE Bajo, donde también se observa un mejor rendimiento en la comprensión de la CD en relación a las CRI. A su vez, en el Grupo ILE Alto y Nativo se observa un emparejamiento en el rendimiento de las diferentes construcciones, aunque la precisión de respuesta en la comprensión de la CRI-Falso Reflexivo es relativamente menor que para el resto de las construcciones. Tal como en el Experimento 1, un primer acercamiento descriptivo de los datos permite dar cuenta de que conforme aumenta la proficiencia, la precisión de respuesta de hablantes de ILE se acerca al rendimiento de Nativos de inglés-L1.

6.3.1 Rendimiento en la comprensión por tipo de Construcción: comparación entre aprendices de ILE y Nativos de inglés-L1

A partir del análisis descriptivo y de la literatura antecedente (Capítulo 2) se generó el análisis inferencial mediante modelos mixtos de regresión logística con la Precisión de la respuesta (correcta/incorrecta) como variable de respuesta y el tipo de Construcción, el Grupo (ILE Bajo, n = 148; ILE Alto, n = 139; Nativo, n = 54) y su interacción como predictores. Dichos factores fueron *dummy coded* y se aplicó un tratamiento de contraste (*treatment contrast)* como ocurrió en el Experimento 1. Debido a errores de convergencia, la versión final del modelo solo incluyó Participantes e Ítems como efectos aleatorios. El modelo se ajustó con la aproximación de Laplace

(Log-Likelihood: -2882,8, AIC: 5793,7). Las comparaciones anidadas del modelo mostraron que la interacción bidireccional fue significativa ($\chi 2(6) = 124{,}96$, $p < 0{,}0001$). Los resultados del modelo se encuentran disponibles en las Tablas 4 y 5 y publicados en París et al., (2023).

Tabla 4. Resultados del modelo de comprensión por Construcción y Grupo: Efectos Aleatorios. Experimento 2

Grupo	**Nombre**	**Varianza**	**Desv. Est.**
Sujeto	(Intercepto)	1.1432	1.0692
Ítem	(Intercepto)	0.9876	0.9938

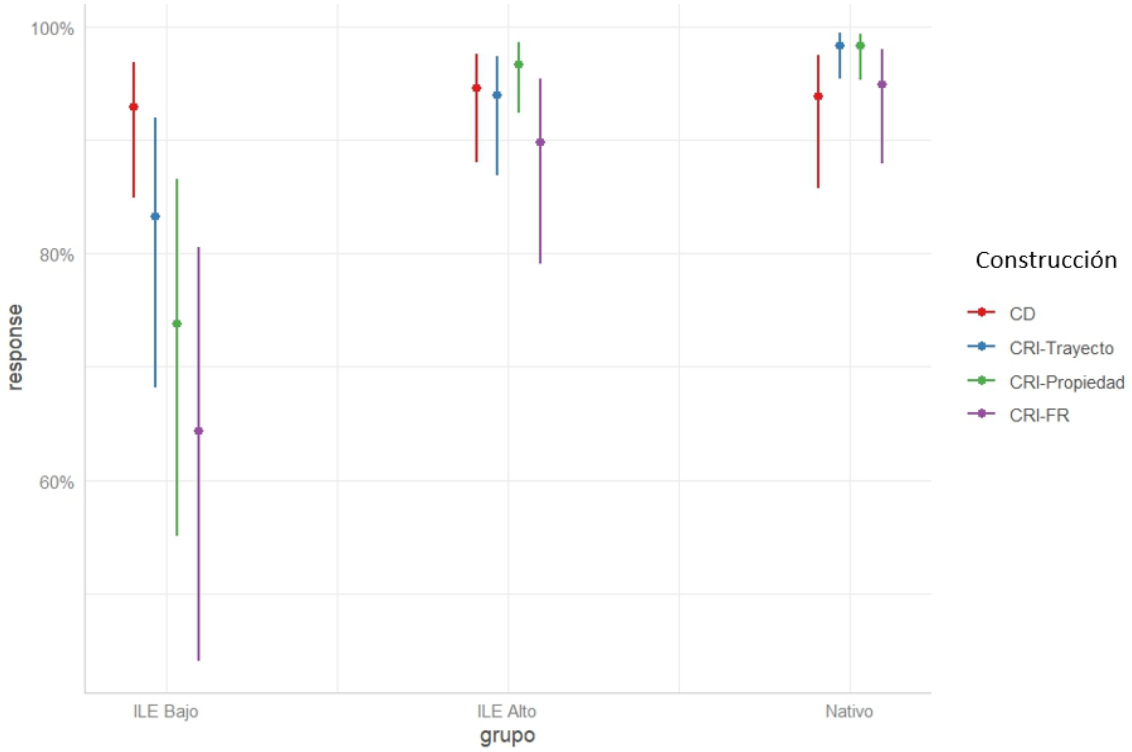
Tabla 5. Resultados del modelo de comprensión por Construcción y Grupo: Coeficientes. Experimento 2

Coeficientes:	**Estimado**	**Err. Est**	**z-value**	**Pr(>|z|)**
CRI-FR	-0.67259	0.59703	-1.127	0.2599
CRI-Propiedad	0.52728	0.60637	0.870	0.3845
CRI-Trayecto	-0.08782	0.59995	-0.146	0.8836
ILE Bajo	-0.27912	0.20965	-1.331	0.1830
Nativo	-0.12209	0.28462	-0.429	0.6679
CRI-FR × ILE Bajo	-1,3100	0.21505	-6.092	< **0.0001**
CRI-Propiedad × ILE Bajo	-2,0586	0.23864	-8.626	< **0.0001**
CRI-Trayecto × ILE Bajo	-0,8677	0.22065	-3.932	< **0.0001**
CRI-FR × Nativo	0,8670	0.31815	2.725	**0.0064**
CRI-Propiedad × Nativo	0,8115	0.39200	2.070	**0.0384**
CRI-Trayecto × Nativo	1,4701	0.38327	3.836	**0.0001**

Nota. Nivel de Referencia: CD (Construcción); ILE Alto (Grupo)

La Tabla 5 sistematiza los siguientes efectos principales e interacciones para CRI-Falso Reflexivo × ILE Bajo (Estimado: -1,3100, z = -6,092, p < 0,001), CRI-Propiedad × ILE Bajo (Estimado: -2,0586, z = -8,626, p < 0,001), CRI-Trayecto × ILE Bajo (Estimado: -0,867, z =-3,932, p < 0,001), CRI-FR × Nativo (Estimado: 0. 867, z = 2,725, p = 0,006), CRI-Propiedad × Nativo (Estimado: 0,811, z = 2,070, p = 0,038), CRI-Trayecto × Nativo (Estimado: 1,470, z = 3,836, p < 0,001). La Figura 2 grafica la precisión de respuesta estimada por Grupo y Construcción.

Figura 2. Precisión de respuesta estimadas por el modelo Grupo y Construcción. Experimento 2.



Por otro lado, los análisis *post hoc* indicaron que el grupo ILE Bajo muestra un mejor rendimiento en la comprensión de las CD que para las CRI-Propiedad y las CRI-Falso Reflexivo (p's < 0,04), mientras que no se observan diferencias significativas en la interpretación de construcciones para el Grupo ILE Alto y Nativo (Tabla 6). Además, la comprensión de los CD no mostró diferencias entre los Grupos, mientras que para todas las CRI sí se observaron diferencias en la comprensión de los diferentes grupos (Tabla 7). La Figura 3 grafica la probabilidad estimada de respuestas correctas de las comparaciones múltiples, donde se evidencia un considerable aumento en el rendimiento de la CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo conforme aumenta el nivel de proficiencia.

Tabla 6. Análisis post-hoc de la precisión de respuesta comparando Construcción por Grupo. Experimento 2.

Grupo	**Comparación**	**Odds ratio**	**SE**	**z-ratio**	**p-valor**
ILE Bajo	CD vs. CRI-FR	7.262	4.291	3.356	**0.0044**
	CD vs. CRI-Trayecto	2.600	1.540	1.613	0.3712
	CD vs. CRI-Propiedad	4.624	2.734	2.590	**0.0473**
	CRI-FR vs. CRI-Trayecto	0.358	0.210	-1.749	0.2983
	CRI-FR vs. CRI-Propiedad	0.637	0.373	-0.771	0.8677

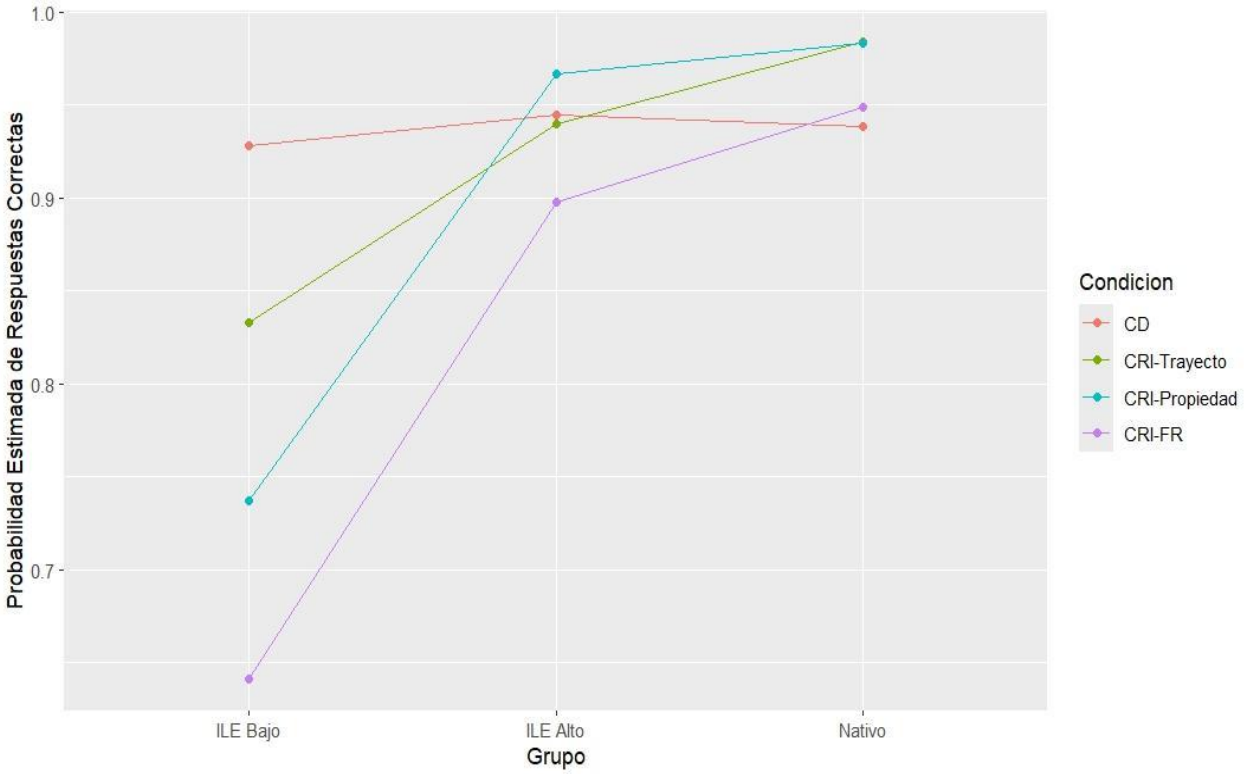
	CRI-Trayecto vs. CRI-Propiedad	1.779	1.045	0.980	0.7609
ILE Alto	CD vs. CRI-FR	1.959	1.170	1.127	0.6731
	CD vs. CRI-Trayecto	1.092	0.655	0.146	0.9989
	CD vs. CRI-Propiedad	0.590	0.358	-0.870	0.8206
	CRI-FR vs. CRI-Trayecto	0.557	0.333	-0.979	0.7612
	CRI-FR vs. CRI-Propiedad	0.301	0.182	-1.988	0.1924
	CRI-Trayecto vs. CRI-Propiedad	0.541	0.328	-1.015	0.7409
Nativo	CD vs. CRI-FR	0.823	0.525	-0.305	0.9902
	CD vs. CRI-Trayecto	0.251	0.169	-2.058	0.1672
	CD vs. CRI-Propiedad	0.262	0.176	-1.991	0.1911
	CRI-FR vs. CRI-Trayecto	0.305	0.207	-1.754	0.2960
	CRI-FR vs. CRI-Propiedad	0.318	0.216	-1.689	0.3297
	CRI-Trayecto vs. CRI-Propiedad	1.044	0.741	0.061	0.9999

Tabla 7. Análisis post-hoc de la precisión de respuesta comparando Grupo por Construcción. Experimento 2.

Construcción	**Comparación**	**Odds ratio**	**SE**	**z-ratio**	**p-valor**
CD	ILE Alto vs. ILE Bajo	1.322	0.2771	1.331	0.3777
	ILE Alto vs. Nativo	1.1299	0.3216	0.429	0.9036
	ILE Bajo vs. Nativo	0.8547	0.2384	-0.563	0.8398
CRI-Trayecto	ILE Alto vs. ILE Bajo	3.1481	0.6196	5.827	**0.0001**
	ILE Alto vs. Nativo	0.2598	0.0943	-3.712	**0.0006**
	ILE Bajo vs. Nativo	0.0825	0.0293	-7.024	< **0.0001**
CRI-Propiedad	ILE Alto vs. ILE Bajo	1.0358	2,2474	10.774	< **0.0001**

	ILE Alto vs. Nativo	0.5019	0.1867	-2.125	**0.0345**
	ILE Bajo vs. Nativo	0.0485	0.0173	-8.491	< **0.0001**
CRI-FR	ILE Alto vs. ILE Bajo	4.8996	0.9264	8.405	< **0.0001**
	ILE Alto vs. Nativo	0.4748	0.1377	-2.568	**0.0276**
	ILE Bajo vs. Nativo	0.0969	0.0276	-8.198	< **0.0001**

Figura 3. Probabilidad estimada de respuestas correctas por Grupo y Condición. Experimento 2.



6.3.2 Rendimiento en la comprensión por tipo de Construcción y puntaje LexTALE

Posteriormente, se procedió al análisis de la comprensión de oraciones por tipo de Construcción en relación al puntaje obtenido en la prueba LexTALE como medida de proficiencia. Para ello, se generó y ajustó un modelo de regresión logística de efectos mixtos con la Precisión de Respuesta (correcta/incorrecta) como variable de respuesta y el tipo de Construcción y el puntaje LexTALE y su interacción como predictores. Al igual que en el Experimento 1, este análisis incluyó solo a

hablantes de ILE con el puntaje LexTALE como variable continua (n = 285, media = 46.8, sd = 6.98, rango: 18 a 60). Cuatro participantes cuya puntuación se encontraba dos desviaciones estándar por debajo de la media fueron eliminados de la muestra. También se incluyeron factores aleatorios como Intercepto para Participantes e Ítems, pero las pendientes y sus interacciones debieron ser eliminadas del modelo debido a problemas de convergencia.

El modelo se ajustó por la aproximación de Laplace (AIC: 5056, Log-Likelihood: -2,518). Además, estimamos la precisión del ajuste mediante pseudo-R^2 para modelos lineales generalizados de efectos mixtos (R^2 marginal: 0,166; R^2 condicional: 0,487). Por otro lado, la comparación de modelos anidados mostró que la interacción mejora significativamente el ajuste del modelo ($\chi 2(3) = 72{,}33$, $p < 0{,}0001$). Los resultados completos del modelo se despliegan en las Tablas 8 y 9.

Se observan los siguientes efectos principales e interacciones considerando la CD como categoría de referencia para Construcción: CRI-FR (Estimado: -5.764, z = -5.970, p < 0.001), CRI-Propiedad (Estimado: -7.392, z = -7.313, p < 0.001), CRI-Trayecto (Estimado: -3.572, z = -3.683, p < 0.001), LexTALE (Estimado: 0.051, z = 3.356, p < 0.001), CRI-FR × LexTALE (Estimado: 0.0094, z = 5.729, p < 0.0001), CRI-Propiedad × LexTALE (Estimado: 0.146, z = 8.105, p < 0.001) CRI-Trayecto × LexTALE (Estimado: 0.065, z = 3.938, p < 0.001).

Tabla 8. Resultados del modelo de comprensión por Construcción y puntaje LexTALE: Efectos Aleatorios. Experimento 2

Grupos	**Nombre**	**Varianza**	**SD**
Sujeto	(Intercepto)	0.9989	0.9995
Ítem	(Intercepto)	1.0658	1.0324

Tabla 9. Resultados del modelo de comprensión por Construcción y puntaje LexTALE: Coeficientes. Experimento 2

Coeficientes:	**Estimado**	**SE**	**z-value**	**Pr(>|z|)**
CRI-FR	-5.76428	0.96558	-5.970	**< 0.0001**
CRI-Propiedad	-7.39294	1.01093	-7.313	**< 0.0001**
CRI-Trayecto	-3.57288	0.97017	-3.683	**0.0002**
LexTALE	0.05165	0.01539	3.356	**0.0007**
CRI-FR × LexTALE	0.09431	0.01646	5.729	**< 0.0001**
CRI-Propiedad × LexTALE	0.14635	0.01806	8.105	**< 0.0001**
CRI-Trayecto × LexTALE	0.06570	0.01668	3.938	**< 0.0001**

Nota. Nivel de Referencia: CD (Construcción)

Por otro lado, el puntaje LexTALE muestra una correlación positiva con la Precisión de Respuesta para todas las construcciones, como se observa en la Tabla 10. En relación al análisis *post hoc*, las comparaciones por pares presentadas en la Tabla 11 mostraron que el efecto de la proficiencia sobre la Precisión de Respuesta es menor en la CD en comparación con todas las CRI. No se observaron diferencias significativas entre la CRI-Trayecto y la CRI-Falso Reflexivo en relación a la proficiencia, mientras que el efecto de la proficiencia en la Precisión de Respuesta fue mayor en la CRI-Propiedad que en los demás tipos de CRI.

Tabla 10. Efectos de la proficiencia (puntaje LexTALE) en la precisión para cada tipo de Construcción (estimación en log-odds). Experimento 2

Construcción	***b***	**SE**	**z**	**p-valor**
CD	0.046	0.015	2.19	**0.003**
CRI-Trayecto	0.111	0.015	7.42	< **0.0001**
CRI-Propiedad	0.202	0.016	12.06	< **0.0001**
CRI-FR	0.140	0.014	9.66	< **0.0001**

Tabla 11. Comparaciones de a pares de los estimados de las CRI y CD (estimado en log-odds). Experimento 2

Construcción	***b***	**SE**	**z**	**p-valor**
CD *vs.* CRI-Trayecto	0.065	0.016	3.93	**0.0005**
CD *vs.* CRI-Propiedad	0.156	0.018	8.35	< **0.0001**
CD vs. CRI-FR	0.094	0.016	5.61	< **0.0001**
CRI-Trayecto vs. CRI-Propiedad	0.090	0.017	5.07	< **0.0001**
CRI-Trayecto vs. CRI-FR	0.029	0.016	1.81	0.264
CRI-Propiedad vs. CRI-FR	0.613	0.0170	3.50	**0.002**

En la Tabla 12 se observan diferencias significativas entre CD y la CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo solo en el nivel de proficiencia ILE Bajo, mientras que no se advierten diferencias entre CD y CRI-Trayecto en ninguno de los grupos. Finalmente, las diferencias en las puntuaciones de LexTALE son mayores y más significativas para las CRI (Tabla 13). Estas tendencias son graficadas en una escala lineal en la Figura 4a. La Figura 4b muestra la probabilidad estimada de precisión según el puntaje LexTALE.

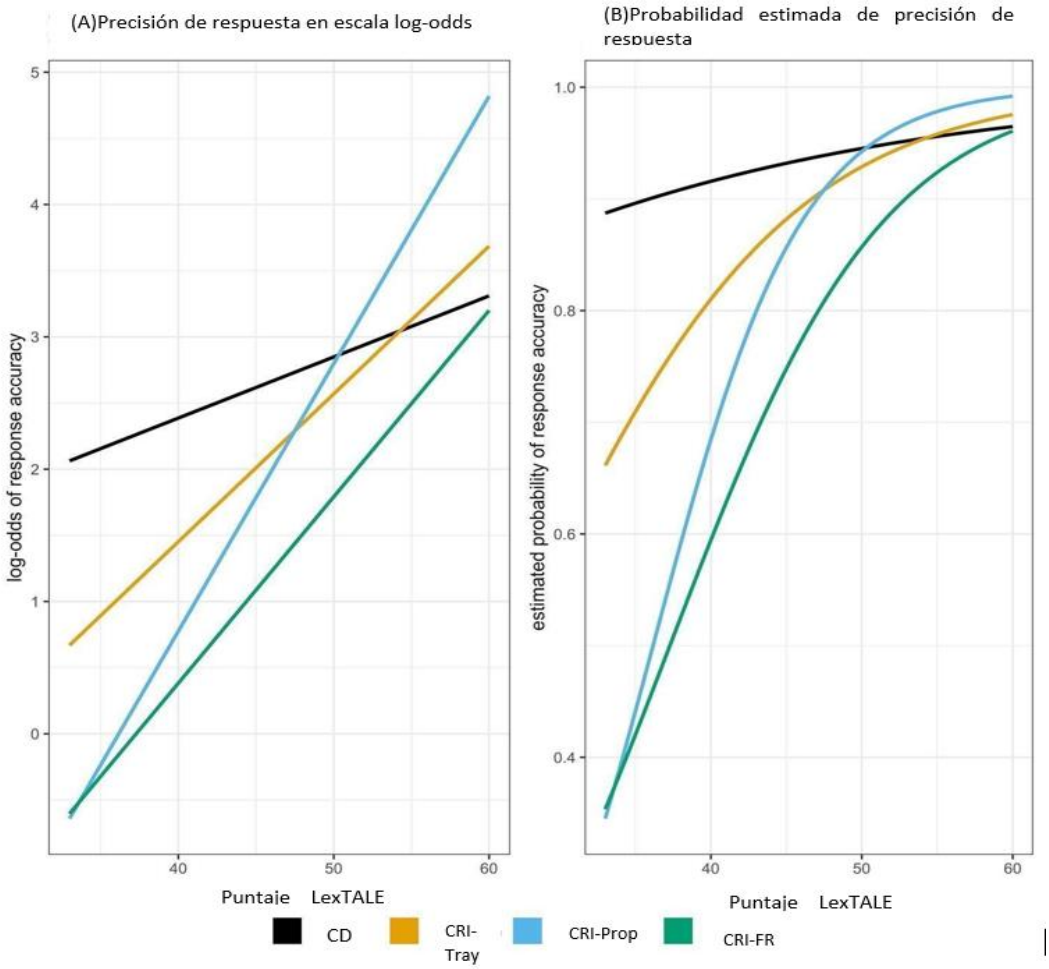
Tabla 12. Análisis post-hoc de la Precisión de respuesta en la comprensión comparando Construcción por puntaje LexTALE (35, 45, 55) (estimado en log-odds). Experimento 2

LexTALE	Comparación	Odds ratio	SE	z-ratio	p-valor
35	CD vs. CRI-Trayecto	3.572	2.260	2.013	0.1831
	CD vs. CRI-Propiedad	9.686	6.135	3.585	**0.0019**
	CD vs. CRI-FR	11.745	7.420	3.899	**0.0006**
	CRI-Propiedad vs. CRI-Trayecto	0.369	0.231	-1.591	0.3835
	CRI-FR vs. CRI-Trayecto	0.304	0.190	-1.903	0.2269
	CRI-Propiedad vs. CRI-FR	0.825	0.516	-0.308	0.9898
45	CD vs. CRI-Trayecto	1.852	1.128	1.012	0.7424
	CD vs. CRI-Propiedad	2.241	1.364	1.326	0.5462
	CD vs. CRI-FR	4.573	2.777	2.504	0.0594
	CRI-Propiedad vs. CRI-Trayecto	0.826	0.501	-0.315	0.9892
	CRI-FR vs. CRI-Trayecto	0.405	0.245	-1.493	0.4417
	CRI-Propiedad vs. CRI-FR	0.490	0.297	-1.179	0.6403
55	CD vs. CRI-Trayecto	0.960	0.605	-0.065	0.9999
	CD vs. CRI-Propiedad	0.519	0.330	-1.031	0.7310
	CD vs. CRI-FR	1.781	1.116	0.921	0.7935
	CRI-Propiedad vs. CRI-Trayecto	1.851	1.176	0.969	0.7672
	CRI-FR vs. CRI-Trayecto	0.539	0.337	-0.988	0.7565
	CRI-Propiedad vs. CRI-FR	0.291	0.184	-1.952	0.2063

Tabla 13. Análisis post-hoc de la Precisión de respuesta en la comprensión comparando el puntaje LexTALE (35, 45, 55) por Construcción (estimado en log-odds). Experimento 2

Construcción	**Comparación**	**Odds ratio**	**SE**	**z-ratio**	**p-valor**
CD	35 vs. 45	-0.517	0.154	-3.356	**0.0023**
	45 vs. 55	-1.0330	0.308	-3.356	**0.0023**
	35 vs. 55	-0.517	0.154	-3.356	**0.0023**
CRI-Trayecto	35 vs. 45	-1.174	0.147	-7.977	< **0.0001**
	45 vs. 55	-2.347	0.294	-7.977	< **0.0001**
	35 vs. 55	-1.174	0.147	-7.977	< **0.0001**
CRI-Propiedad	35 vs. 45	-1.98	0.163	-12.174	< **0.0001**
	45 vs. 55	-3.96	0.325	-12.174	< **0.0001**
	35 vs. 55	-1.98	0.163	-12.174	< **0.0001**
CRI-FR	35 vs. 45	-1.46	0.143	-10.172	< **0.0001**
	45 vs. 55	-2.919	0.287	-10.172	< **0.0001**
	35 vs. 55	-1.46	0.143	-10.172	< **0.0001**

Figura 4. Efectos de LexTALE en Precisión de respuesta: estaca linear en log-odds (A) y probabilidad estimada (B). Experimento 2



6.4 Discusión

Esta tarea se propuso, en primera instancia, para identificar cómo diferentes CRI son interpretadas por hablantes nativos de español con distintos niveles de proficiencia en ILE y qué diferencias son observables en la comprensión de cada CRI y CD. En particular, se prestó especial atención al rendimiento de los y las participantes en relación a su nivel de proficiencia y a los posibles efectos de influencia interlingüística del español-L1 en el grupo ILE. Adicionalmente, los posibles efectos de distancia interlingüística y de complejidad intralingüística se analizaron mediante el contraste de hablantes de ILE con un grupo de hablantes Nativos de inglés-L1 en la interpretación de las diferentes estructuras - más o menos próximas al español-L1, y más o menos complejas entre sí (ver Capítulo 3). Para ello, se incluyó una construcción adicional, la CRI-Trayecto, a fines de explorar si los patrones de comprensión pueden ser interpretados en términos de distancia interlingüística o de complejidad intralingüística. Como se detalla en el Capítulo 3, la CRI-Trayecto es una estructura que se encuentra en un punto medio en relación a las demás construcciones meta, i.e., es menos compleja que la CD en términos de complejidad intralingüística, al mismo tiempo que es más lejana al español que la CD (distancia interlingüística) (París, et al., 2023). Consecuentemente, evaluar el grado de comprensión de la CRI-Trayecto vs. la CD permitió identificar diferencias sutiles entre ambas hipótesis.

En línea con las hipótesis planteadas, se observó, en términos generales, un mayor rendimiento en la comprensión de las estructuras presentes en español-L1 (CD) que en las demás CRI para el grupo de hablantes de ILE, efecto no observable en el grupo de hablantes Nativos, quienes no mostraron diferencias de interpretación de las diferentes estructuras. En particular, los resultados del Experimento 2 muestran que la proficiencia modula la comprensión de la CRI. Para los y las hablantes de ILE más competentes, la precisión de respuesta no varía significativamente entre construcciones, mientras que hablantes menos competentes obtuvieron mejores resultados en la comprensión de la CD que en CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo. A su vez, no se observan diferencias en la comprensión de la CRI-Trayecto en ningún nivel de proficiencia. Estos resultados indican que la precisión de respuesta de la CD es mayor a la de la CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo solo cuando la proficiencia en ILE es baja. A medida que aumenta la proficiencia, aumentan la precisión de respuesta para la CRI-Trayecto, CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo, aunque este efecto no es observable para la CD (CD ≅ CRI-Trayecto ≅ CRI-Propiedad ≅ CRI-Falso Reflexivo). Si bien se observa un aumento significativo de respuestas correctas para CD en sujetos con puntuaciones LexTALE más altas, este efecto fue mayor para las CRI.

Estos resultados indican que i) las CD fueron más fáciles de comprender que las CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo (pero no así más fáciles que las CRI-Trayecto) para los y las hablantes de ILE Bajo; ii) el rendimiento en la comprensión aumentó con la proficiencia, aunque estos efectos fueron mayores para las CRI en comparación con la CD; y iii) dentro de las CRI, la CRI-Propiedad muestra un mayor efecto de proficiencia en relación a la precisión de respuesta.

Este patrón de resultados pareciera explicarse mejor en términos de distancia interlingüística (París et al., 2023). Por un lado, el rendimiento fue mejor para aquellas construcciones más cercanas al español-L1. Por otro lado, los efectos de proficiencia fueron más prominentes en las CRI cuando se comparan con la CD, estructura que no es la menos compleja pero sí la única que se encuentra con idéntico equivalente en español-L1 (Capítulo 3). En particular, los efectos de proficiencia fueron mayores incluso para la CRI-Trayecto, una estructura menos compleja que la CD, pero sin equivalente directo en español (aunque es más próxima al español que el resto de las CRI).

Esta interpretación tiene sustento también en la comparación con hablantes Nativos, donde se evidencia que los patrones de rendimiento del grupo de hablantes de ILE se asemejan más a los del grupo Nativo (sin diferencias significativas entre construcciones) a medida que aumenta la proficiencia. En la misma línea, solo el grupo de participantes con un nivel de ILE Bajo mostraron una ventaja para los CD. Por último, las comparaciones entre grupos indicaron que el grupo Nativo e ILE Alto tuvieron mejor rendimiento que el grupo ILE Bajo en la comprensión de todas las CRI, pero no así en la comprensión de la CD. Además, el grupo de hablantes Nativos tuvo mejor rendimiento que el Grupo ILE Alto en la comprensión de todas las CRI.

Si bien el Experimento 1 (Capítulo 5) y Experimento 2 evidencian un reconocimiento y comprensión diferencial para los diferentes tipos de CRI en diferentes niveles de proficiencia (París et al., 2023), los niveles altos de L2 tienden a homogeneizar el rendimiento en las distintas CRI y a automatizar la representación sintáctico-semántica de la lengua extranjera (Myhill, 1982; París et al., 2023; Van Valin, 1991). La pregunta que se desprende, entonces, es por la variabilidad en el procesamiento de las diferentes construcciones dentro de un grupo altamente proficiente en la L2 en relación a las estructuras más o menos cercanas al español-L1, o más o menos complejas en inglés-L2. Por este motivo, se diseñó una nueva Tarea de Juicios de Aceptabilidad con medidas de tiempo de respuesta para identificar variaciones en el reconocimiento de las diferentes estructuras que no son observables con datos de precisión de respuesta. Los resultados de esta propuesta se despliegan en el siguiente capítulo.

Capítulo 7: El Procesamiento de la Construcción Resultativa del inglés (CRI): Tarea de Juicio de Aceptabilidad con Tiempos de Respuesta

Con el objetivo de comparar los costos de procesamiento en el reconocimiento de cada subtipo de Construcciones Resultativas del inglés (CRI) y de la Construcción Descriptiva (CD) entre hablantes nativos de español que aprenden inglés como lengua extranjera (ILE) y hablantes nativos de inglés-L1, se diseñó una nueva Tarea de Juicios de Aceptabilidad con medidas de tiempo de respuesta. En este capítulo se analiza qué diferencias son observables en el reconocimiento de las restricciones de selección de cada CRI y CD (condición control) en relación a los efectos de influencia interlingüística en hablantes nativos de español-L1 que aprenden ILE. Si bien los efectos de proficiencia son de interés para esta tesis, dicha variable no es considerada en este experimento ya que toda la muestra alcanzada de hablantes de ILE cuenta con un nivel de dominio de L2 alto, por lo que no es posible generar diferentes niveles dentro de dicha variable. En relación al reconocimiento de las diferentes estructuras - más o menos próximas al español-L1, y más o menos complejas entre sí (ver Capítulo 3), se analizan los posibles efectos de influencia interlingüística y de complejidad intralingüística mediante el contraste de hablantes de ILE con alto nivel de proficiencia y hablantes nativos de inglés-L1. En esta tesis se interpreta el tiempo de respuesta en la Tareas de Juicios de Aceptabilidad como el costo de procesamiento de las diferentes construcciones. A su vez, se considera el rendimiento en la tarea (en tanto precisión de respuesta) como el reconocimiento de oraciones Licenciadas (aceptables) y No Licenciadas (no aceptables) en L2 como proceso cognitivo subyacente.

7.1 Hipótesis a prueba

Dado que los distintos subtipos de CRI presentan propiedades de interfaz sintáctico-semántica diferentes (Paris et al., 2023), sería esperable observar un costo de procesamiento diferencial para cada CRI y CD. Más precisamente, se espera un mayor tiempo de respuesta para las CRI en comparación con la CD, estructura presente en la L1 en el grupo de hablantes de ILE. De hecho, sería razonable asumir que las construcciones más complejas en su configuración sintáctico-semántica tendrán mayores tiempos de respuesta que aquellas más simples para hablantes de ILE, incluso en niveles de proficiencia alto. Estos efectos podrían estar correlacionados con efectos interlingüísticos en cada estructura ya que las construcciones presentes en la L1 como la CD podrían mostrar menor costo de procesamiento que las construcciones sin equivalente directo en español (CRI). A su vez, dado que todas las construcciones son estructuras de la lengua inglesa, no se esperan diferencias significativas en el reconocimiento y procesamiento de las diferentes construcciones por parte de hablantes nativos de inglés-L1, grupo que posiblemente mostrará mejor rendimiento y menor costo de procesamiento que el grupo ILE en general.

A continuación, se presenta la metodología específica utilizada para dar cuenta de estos objetivos y se detallan los resultados obtenidos. Los datos de la Tarea de Juicios de Aceptabilidad se analizan empleando modelos mixtos con medida de tiempo de respuesta como variable respuesta. Si bien la indagación empírica no permite aceptar o rechazar las hipótesis propuestas, los datos de este experimento proveen de evidencia en su favor (Hernández Sampieri et al, 2012).

7.2 Metodología

7.2.1 Muestra

Tal como se describe en los experimentos anteriores, el grupo participante de este experimento fue reclutado a través de redes sociales (ej.: Facebook). Un total de 52 hablantes nativos de español de Argentina que aprenden inglés como lengua extranjera (ILE) realizaron la tarea en su país de origen (46 mujeres, 6 varones con edad media: 24.17 ± 3.34, rango: 21 a 35 años). Este grupo corresponde a estudiantes de grado universitario avanzado de la carrera de inglés de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza-Argentina), con una media: 12.1 ± 3.64 años de estudio de ILE. De los 52 participantes, 22 de ellos no cuentan con conocimientos de otra lengua extranjera aparte del inglés, mientras que el 58% de la muestra (30 sujetos) declararon tener conocimientos de otras lenguas como el italiano (20), francés (14), portugués (7), alemán (3), coreano (2). En relación a la frecuencia de uso del ILE, se observó una media de uso del inglés en el tiempo libre de 8.42 en un gradiente del 1 (muy poco uso) al 10 (completamente en uso), mientras que la media del uso de inglés en el estudio corresponde a 9.29 como se describe en la Tabla 1.

Para comparar los resultados de los estudiantes de ILE con el procesamiento de oraciones por parte de hablantes nativos de inglés-L1, se incluyó una muestra de 34 hablantes nativos de inglés (17 mujeres y 17 varones, edad media: 25.56 ± 4.48 años). 30 sujetos aprendieron su inglés-L1 en EE.UU. y vivían en su país de origen en el momento del estudio. Ningún participante reportó conocimientos de posgrado en lingüística y solo 6 reportaron alguna formación de grado universitario en el área. A su vez, 13 sujetos tienen conocimientos avanzados de otra lengua: español (7), alemán (1), lengua de señas americana (1), vietnamita (1), francés (1), ruso (1). No se observaron diferencias significativas en la edad ($F(1,109) = 2.91$, $p = 0.094$) entre el grupo ILE y Nativos.

Nuevamente, si bien la ausencia de diferencias significativas en las comparaciones entre sujetos no garantiza la homogeneidad de la muestra (Lindstromberg, 2016; Norris, 2015), la inclusión de los participantes como efecto aleatorio en los modelos estadísticos (ver apartado 7.2.4) permite controlar la variabilidad de factores demográficos individuales como la edad, género o nivel educativo.

Tabla 1. Información demográfica de hablantes de ILE y contexto de uso de inglés-L2

Variable	**% / Media (SD); n = 52**
Edad	24.17 (3.34)
Sexo	
Masculino	23%
Femenino	77%
Nivel Educativo	
Estudio terciario-universitario en curso	100%
Uso de inglés en el hogar	

Si	28%
No	72%
Experiencia de Inmersión (6 meses o más)	
Si	23.34%
No	76.66%
Actual Nivel de Proficiencia en ILE (CEFR)	
B1 (PET)	1.92%
B2 (FCE)	17.3%
C1 (CAE)	44.2%
C2 (CPE)	15.3%
No sabe / No contesta	21.15%
Nivel auto reportado de ILE (1-10)	8.63 (1.12)
Frecuencia de uso ILE en el tiempo libre (1-10)	8.42 (1.70)
Frecuencia de uso ILE en el estudio (1-10)	9.29 (0.97)
Estudio de otras lenguas	
No	42.3%
Portugués	13.46%
Francés	26.92%
Alemán	5.76%
Italiano	38.4%
Coreano	3.84%

Medidas de proficiencia

Como en los experimentos anteriores, se registraron dos medidas de nivel de competencia en inglés: i) el nivel de inglés auto reportado de los/as participantes según los exámenes del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (o CEFR por sus siglas en inglés), y ii) el rendimiento en vocabulario en inglés, evaluado mediante una versión en línea del LexTALE (Lemhöfer; Broersma, 2012) para evaluar la competencia léxica en inglés de los y las participantes. En cuanto a la

proficiencia auto reportada, 11 sujetos no informaron su nivel de dominio de ILE, mientras que el resto de la muestra reporta haber realizado exámenes internacionales o haber recibido educación formal en inglés en un rango de niveles intermedio-alto hasta avanzado. Adicionalmente, la medida de proficiencia LexTALE muestra un rendimiento con puntajes equivalentes a un alto nivel en L2 con media de 48 ± 5.89 (rango: 35 a 60). El grupo de hablantes nativos de inglés no fue expuesto a la tarea LexTALE, ya que no es esperable observar diferencias de rendimiento en una tarea diseñada para evaluar la competencia en ILE.

A continuación, se reportan los resultados relativos al rendimiento en LexTALE como medida de proficiencia ya que, además de ser un fuerte predictor de proficiencia general en L2, estos datos se encuentran disponibles para toda la muestra (n = 52). Se considera, a continuación, LexTALE como predictor continuo del nivel de proficiencia en ILE.

7.2.2 Estímulos

Dado que el objetivo es identificar el costo de procesamiento de las CRI en lugar del exclusivo reconocimiento de las restricciones de selección sintáctico-semánticas de los constituyentes de cada construcción, esta tarea incluye todas las condiciones descritas anteriormente. Los estímulos utilizados consistieron en 64 oraciones experimentales distribuidas equitativamente en las siguientes condiciones experimentales (16 de cada una): CD orientado al objeto; CRI-Trayecto transitiva; CRI-Propiedad transitiva; y CRI-Falso Reflexivo transitivizada por la construcción. Todos los ítems incluyen un adjunto en posición final (un complemento circunstancial de tiempo o lugar) para evitar efectos de cierre o *wrap-up* en los tiempos de respuesta (Just y Carpenter, 1980; Keating y Jegerski, 2015). Además, se incluyeron 32 oraciones distractoras, la mitad de ellas Licenciadas, 25% con violaciones semánticas y 25% con violaciones sintácticas (No Licenciadas).

Las oraciones fueron tomadas y adaptadas de las mismas fuentes que los ítems experimentales del Experimento 1 y 2. Para cada condición experimental se crearon dos versiones: Licenciada y No Licenciada y se presentaron 8 de cada tipo de construcción. Las oraciones No Licenciadas se generaron mediante la sustitución de la FA de la versión Licenciada por otra que no se ajustara a las restricciones de selección de la construcción (Wechsler, 2005) (Tabla 2). Para las CRI-Trayecto, se conservó la preposición y se manipuló la FN dentro de la FP con el objeto de que la FP sea una frase con contenido semántico en relación con el OD del cual predica, pero que no respete las restricciones de selección de la CRI-Trayecto. Todos los ítems fueron revisados por informantes nativos y, tanto las versiones aceptables como no aceptables fueron corroboradas en el *Corpus of Contemporary American English* (COCA) (Davies, 2015).

Por otro lado, para detectar sesgos de frecuencia, se comparó la frecuencia de los ítems experimentales (verbo + satélite) estimada por COCA (Davies, 2015). La prueba de Kruskal Wallis no mostró diferencias de frecuencia de uso entre las condiciones experimentales en ninguna de las estimaciones ($\chi 2$ (df 3) = 1.42, p = 0,701). Si bien la ausencia de diferencias significativas no garantiza la ausencia de efectos de frecuencia de uso, el control de la variabilidad de los ítems también tuvo lugar en la estructura de los modelos estadísticos como efectos aleatorios (ver apartado 7.2.4).

Tabla 2. Ítems por condición experimental

Condición	Licenciada	No Licenciada
CD	Kevin served the soup cold last night	Kevin served the soup *exquisite last night
CRI-Trayecto	Bill knocked the vase onto the floor again	Bill knocked the vase *onto the sky again
CRI-Propiedad	Tom watered the plants flat yesterday	Tom watered the plants *tender yesterday
CRI-FR	Lisa cried herself dry every night	Lisa cried herself *annoyed every night

Nota. *: frase no aceptable dentro de cada condición; CD: Construcción Descriptiva; CRI: Construcción Resultativa del inglés.

7.2.3 Instrumento y Procedimiento

Los datos fueron recolectados a través de una encuesta en línea desarrollada en la plataforma PCIbex (Zehr y Schwarz, 2022). La plataforma para estudios online PcIbex Farm es utilizada para los experimentos de psicolingüística realizados de manera remota. Las tareas se administraron en el siguiente orden: Tarea de Juicio de Aceptabilidad con medida de tiempos de respuesta, LexTALE, y cuestionario del entorno lingüístico y uso del inglés basado en el Language History Test (Li et al., 2013) para describir la frecuencia de uso de ILE, el grado de inmersión en la L2 y la experiencia bilingüe de los y las participantes.

En relación a la tarea experimental específica, los y las participantes debían juzgar si cada oración presentada es o no una oración aceptable en la lengua inglesa (correcta/incorrecta). La tarea consistió en dos listas compuestas por 16 ítems experimentales para cada tipo de construcción (64 ítems en total), alternando la versión Licenciada y No Licenciada de cada ítem en un diseño de cuadrado latino, de modo que ninguna lista contenía ambas versiones del mismo ítem. Se administraron tres ejemplos y cinco ensayos de entrenamiento antes de los ítems experimentales. Todas las oraciones se presentaron en un orden pseudoaleatorio, de modo que cada condición no se repitiera más de dos veces seguidas. A su vez, la tarea siguió las recomendaciones de Schütze y Sprouse (2014) con un diseño de ventana móvil no acumulativa a lo largo de la oración con 500 ms de latencia entre palabras. La presentación de cada ítem es precedida por asteriscos que aparecen tres veces antes del inicio de la oración para garantizar que cada participante acomode su mirada en la pantalla. Luego del estímulo, se presenta la siguiente pregunta: "*Is this sentence acceptable to you?"* ('¿Es aceptable esta oración para usted?') con un tipo de respuesta dicotómica Sí/No. Se registró el tiempo de respuesta para todos los ítems desde el punto final de la oración hasta la ejecución de la respuesta y se incorporaron preguntas de comprensión para garantizar que los y las participantes atienden al contenido de la tarea.

7.2.4 Análisis de Datos

El análisis de datos se realizó de la siguiente manera: en primer lugar, se procedió a una descripción de datos con estadística descriptiva, como medidas de tendencia central y de dispersión para identificar la variabilidad de los datos dentro de la muestra. Luego, generó el análisis inferencial con modelos mixtos donde se incluyeron los Ítems y Sujetos como factores aleatorios. El diseño experimental es multivariado con un diseño factorial 4 x 2 x 2 entre tipo de construcción (CD, CRI-

Trayecto, CRI-Propiedad, CRI-Falso Reflexivo) x Gramaticalidad (Licenciada; No Licenciada) x Grupo (ILE; Nativo) y se contemplaron las interacciones entre variables independientes además de los efectos principales de cada variable (Arunachalam, 2013).

Se generaron dos modelos para el análisis del tiempo de respuesta y de precisión de respuesta. En el primer caso, se ajustó un modelo mixto de regresión lineal que compara los tiempos de respuesta como variable dependiente y continua para hablantes de ILE y Nativos de inglés-L1. El modelo incluye solo las respuestas correctas (es decir, aquellas en las que los y las participantes juzgaron correctamente las oraciones Licenciadas como aceptables y las No Licenciadas como no aceptables. Incluye, a su vez, Construcción, Gramaticalidad y Grupo como factores fijos. Por otro lado, para el análisis de precisión de respuesta se ajustó un segundo modelo mixto de regresión logística con el paquete *lme4* (Bates *et al*., 2015) considerando el Tipo de Respuesta (Correcta/Incorrecta) como variable dependiente dicotómica manteniendo los efectos fijos y aleatorios mencionados.

Ambos modelos se construyeron a partir del paquete *lme4* en R (Bates *et al*., 2015) y se reporta el AIC (Criterio de Información de Akaike) como índice de ajuste del modelo. Los efectos principales y las interacciones se analizaron con comparaciones *post hoc* con paquete *emmeans* (Lenth, 2023), y los valores *p* se ajustaron utilizando el método Tukey.

7.3 Resultados

7.3.1 Tiempos de Respuesta por Construcción y Gramaticalidad: Comparación entre hablantes de ILE y Nativos

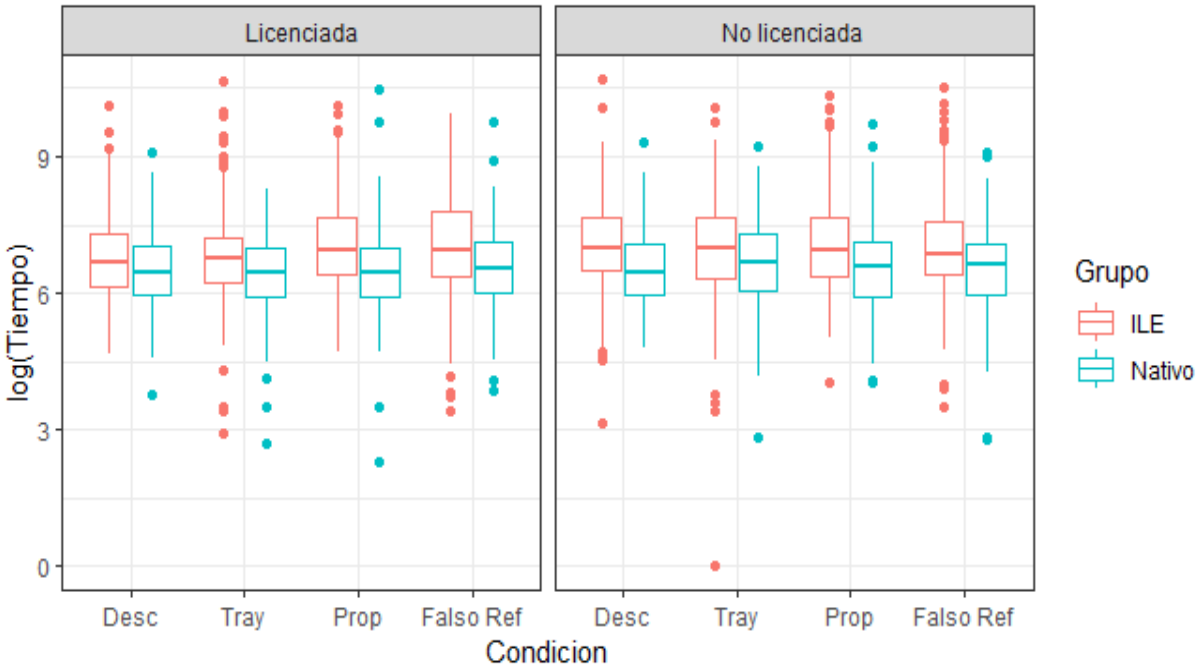
En primer lugar, para el análisis del costo de procesamiento de las diferentes estructuras se evaluó el tiempo de respuesta en milisegundos (ms) como variable dependiente. El análisis descriptivo del rendimiento de los y las participantes muestra que el grupo ILE tiene mayores tiempos de respuesta que el grupo de Nativos (Figura 1). Este efecto es observable en todas las condiciones tanto en su versión Licenciada como No Licenciada. A su vez, la CD y la CRI-Trayecto presentan menor tiempo de respuesta que las CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo (Tabla 3).

Tabla 3**.** Medias de Tiempo de Respuesta (ms) por Condición, Gramaticalidad y Grupo. Experimento 3

Condición	Gramatical	Grupo	Media (ms)	SD
CD	Licenciada	ILE	**1397**	2060
		Nativo	1053	1258
	No Licenciada	ILE	**1848**	3052
		Nativo	1041	1223
CRI-Trayecto	Licenciada	ILE	**1576**	3066
		Nativo	820	624
	No Licenciada	ILE	**1708**	2241
		Nativo	1199	1231
CRI- Propiedad	Licenciada	ILE	**2114**	3238
		Nativo	1137	2729
	No Licenciada	ILE	**2031**	3453
		Nativo	1098	1495

CRI-FR	Licenciada	ILE	**1842**	2216
		Nativo	1022	1425
	No Licenciada	ILE	**1904**	3381
		Nativo	1012	1119

Figura 1. Variación del tiempo de Respuesta (escala logarítmica) para el reconocimiento de oraciones de acuerdo a la Condición, Gramaticalidad y Grupo. Experimento 3



El procesamiento de inferencias de estos datos se generó a partir de un modelo de regresión lineal de efectos mixtos con la función *lmer* del paquete *lmer4* en R (Bates et al., 2015) que consideró únicamente las respuestas correctas, i.e., los ítems juzgados correctamente como aceptables o no aceptables durante la tarea. Se incluye el Tiempo de Respuesta (TR) en milisegundos (ms) como variable de respuesta continua y la Construcción (*dummy coded* con categorías de referencia CD, Licenciada, ILE), la Gramaticalidad (Licenciados; No Licenciados), y el Grupo (ILE; Nativos), junto con la interacción de estos factores como efectos fijos. Debido a problemas de convergencia del modelo, las pendientes aleatorias fueron eliminadas, incluyendo únicamente Participantes e Ítems como factores aleatorios. Además, se evaluó la necesidad y tipo de transformación de datos para cumplir los supuestos del modelo de regresión lineal (función *boxcox* del paquete *car* (Fox y Weisberg, 2022)) y se realizó una transformación logarítmica para ajustar el modelo a una distribución normal.

El modelo mínimo adecuado incluyó la interacción de tres vías entre Condición × Gramaticalidad × Grupo. El ajuste del modelo en escala logarítmica se realizó mediante el método de Máxima Verosimilitud, *t-tes*t de Satterthwaite (logLik: -4996,2, AIC: 10030,4). Las comparaciones anidadas mostraron que la interacción triple mejora significativamente el ajuste en comparación con modelos más simples (χ^2 = 8,5441, p = 0,036). El modelo sigue los supuestos de normalidad de la

distribución y homocedasticidad de residuos. La descripción completa del modelo se encuentra disponible en las Tablas 4 y 5 y en Celi (2023, 2024).

Tabla 4. Resultados del modelo para el Tiempo de Respuesta (escala logarítmica) por Construcción, Gramaticalidad y Grupo. Experimento 3

Grupo	**Nombre**	**Varianza**	**SD**
Sujeto	(Intercepto)	0.25647	0.5064
Ítem	(Intercepto)	0.01428	0.1195
Residuales		0.58379	0.7641

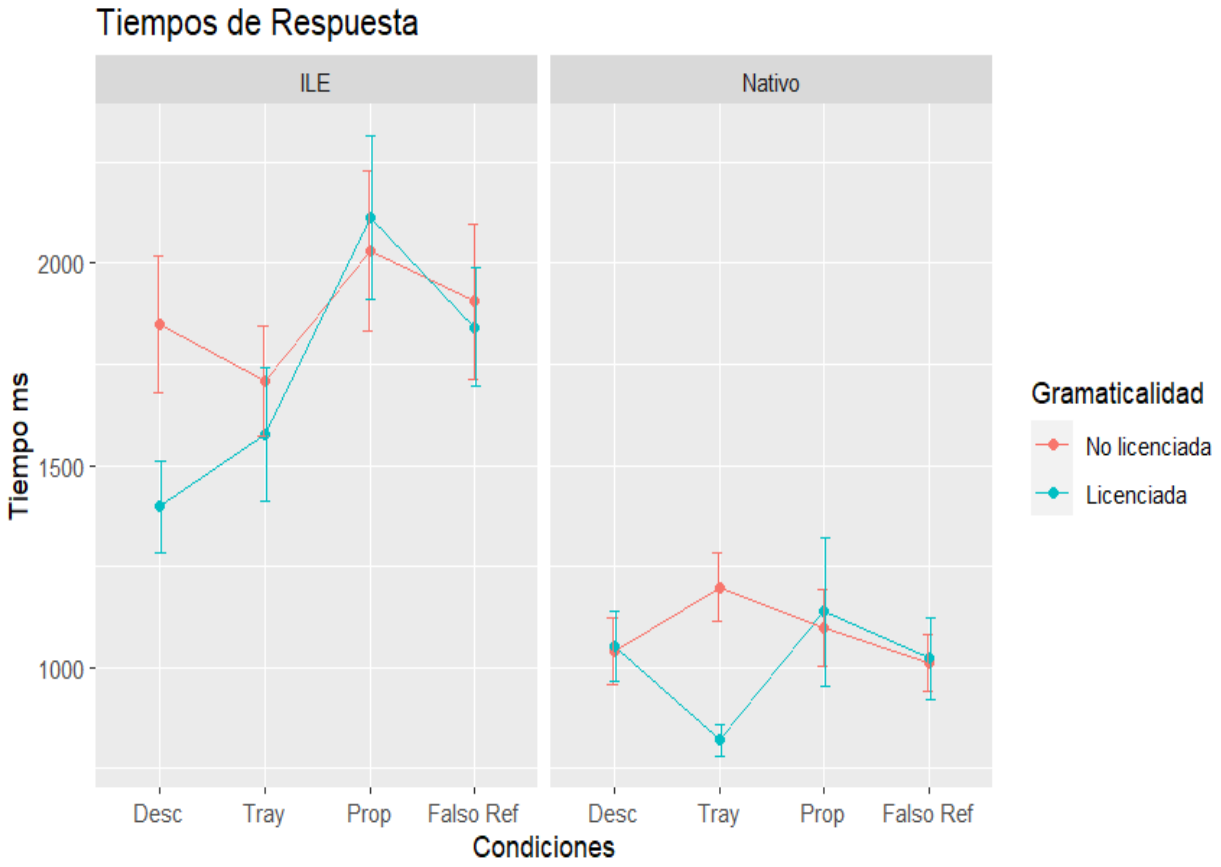
Tabla 5. Resultados del modelo para Tiempo de Respuesta (escala logarítmica) por Construcción, Gramaticalidad y Grupo: Coeficientes. Experimento 3

	Estimado	**SE**	**t-valor**	**Pr(>|t|)**
(Intercepto)	6.798e+00	8. 668e-02	78.435	**< 2e-16**
CRI-Trayecto	9.642e-03	7.263e-02	0.133	0.894527
CRI-Propiedad	2.424e-01	7.670e-02	3.160	**0.001778 ****
CRI-FR	2.364e-01	7.864e-02	3.006	**0.002900 ****
No Licenciada	2.816e-01	6.053e-02	4.653	**3.37e-06 *****
Nativo	-2.416e-01	1.312e-01	-1.841	0.067585
CRI-Trayecto : No Licenciada	-1.142e-01	8.732e-02	-1.308	0.191021
CRI-Propiedad : No Licenciada	-2.656e-01	8.933e-02	-2.973	**0.002966 ****
CRI-FR : No Licenciada	-3.103e-01	9.087e-02	-3.415	**0.000644 *****
CRI-Trayecto: Nativo	-1.360e-01	9.328e-02	-1.458	0.145044
CRI-Propiedad: Nativo	-2.788e-01	9.781e-02	-2.850	**0.004391 ****
CRI-FR: Nativo	-2.209e-01	1.011e-01	-2.185	**0.028942 ***
No Licenciada: Nativo	-2.762e-01	9.621e-02	-2.871	**0.004117 ****
CRI-Trayecto: No Licenciada: Nativo	3.555e-01	1.355e-01	2623,0	**0.008741 ****
CRI-Prop: No Licenciada: Nativo	3.293e-01	1.364e-01	2414,0	**0.015813 ***
CRI-FR: No Licenciada: Nativo	2.533e-01	1.387e-01	1825,0	0.068015

Nota. Categoría de Referencia: CD; Licenciada; ILE

En los resultados del modelo se observa un fuerte efecto en el Tipo de Construcción (CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo vs. CD) y de Gramaticalidad (CRI-Propiedad: No Licenciada y CRI-Falso Reflexivo: No Licenciada vs. CD: Licenciada). No se observan efectos en el Tipo de Construcción respecto de CRI-Trayecto vs. CD, lo que permite suponer una ausencia de diferencias en el tiempo de procesamiento de estas dos condiciones. La Figura 2 grafica los Tiempos de Respuesta estimados del modelo en milisegundos (ms) por Condición, Grupo y Gramaticalidad

Figura 2. Tiempos de Respuesta (ms) estimados del modelo por Condición, Grupo y Gramaticalidad



Las comparaciones *post hoc* permiten observar en hablantes ILE una diferencia significativa en el tiempo de respuesta de las CD vs. CRI-Propiedad (p = 0.011) y CRI-Falso Reflexivo (p = 0.017), CRI-Trayecto vs. CRI-Propiedad (p = 0.015) y CRI-Falso Reflexivo (p = 0.023) solo para los ítems Licenciados (Tabla 6). En todos los casos, el tiempo de respuesta de CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo es mayor que para las demás construcciones. Para todo el resto de las construcciones el tiempo de respuesta no muestra diferencias significativas para las versiones Licenciadas como No Licenciadas. El grupo Nativo, a su vez, no muestra diferencias significativas en el tiempo de respuesta entre construcciones (p > 0.2475).

Tabla 6. Análisis *post hoc* de Tiempos de Respuesta comparando Construcción por Grupo y Gramaticalidad. Experimento 3

Grupo	Gramaticalidad	Contraste	Estimado	SE	df	t-ratio	p-valor
ILE	Licenciada	CD vs. CRI-Trayecto	-0.00964	0.0738	209	-0.131	0.9992
		CD vs. CRI-Propiedad	**-0.24239**	0.0778	258	-3.115	**0.0110**
		CD vs. CRI-FR	**-0.23639**	0.0797	285	-2.965	**0.0172**
		CRI-Trayecto vs. CRI-Propiedad	**-0.23275**	0.0774	254	-3.008	**0.0152**
		CRI-Trayecto vs. CRI-FR	**-0.22675**	0.0792	279	-2.862	**0.0234**
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	0.00601	0.0829	332	0.073	0.9999
	No Licenciada	CD vs. CRI-Trayecto	0.10456	0.0774	255	1.350	0.5318
		CD vs. CRI-Propiedad	0.02318	0.0759	237	0.305	0.9901
		CD vs. CRI-FR	0.07392	0.0755	232	0.978	0.7619
		CRI-Trayecto vs. CRI-Propiedad	-0.08138	0.0782	264	-1.040	0.7259
		CRI-Trayecto vs. CRI-FR	-0.03064	0.0779	260	-0.393	0.9793
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	0.05075	0.0763	241	0.665	0.9103
Nativo	Licenciada	CD vs. CRI-Trayecto	0.12631	0.0844	362	1.496	0.4407
		CD vs. CRI-Propiedad	0.03638	0.0860	387	0.423	0.9745
		CD vs. CRI-FR	-0.01552	0.0880	417	-0.176	0.9980
		CRI-Trayecto vs. CRI-Propiedad	-0.08993	0.0838	354	-1.073	0.7060
		CRI-Trayecto vs. CRI-FR	-0.14183	0.0858	382	-1.653	0.3503
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	-0.05190	0.0873	407	-0.594	0.9338
	No Licenciada	CD vs. CRI-Trayecto	-0.11502	0.0857	384	-1.343	0.5363
		CD vs. CRI-Propiedad	-0.02730	0.0833	346	-0.328	0.9878
		CD vs. CRI-FR	0.04152	0.0835	349	0.497	0.9597
		CRI-Trayecto vs. CRI-Propiedad	0.08772	0.0839	356	1.045	0.7231
		CRI-Trayecto vs. CRI-FR	0.15655	0.0842	360	1.860	0.2475
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	0.06883	0.0817	322	0.842	0.833

En el grupo ILE, dentro de cada condición, solo se observan diferencias significativas en el tiempo de respuesta de oraciones Licenciadas vs. No Licenciadas para las CD (p <0.0001) y CRI-Trayecto (p = 0.008) sin diferencias significativas en el resto de las comparaciones (p > 0.33). A su vez, en el grupo Nativo, esta diferencia de procesamiento de gramaticalidad es significativa sólo para las CRI-Trayecto (p = 0.006) (Tabla 7). Finalmente, la comparación entre grupos dentro de cada condición

(Tabla 8) muestra diferencias significativas en el tiempo de respuesta de todas las CRI Licenciados ($p < 0.004$) con mayor tiempo de respuesta por parte del grupo ILE en todos los casos. La CD no muestra diferencias significativas entre grupos ($p = 0.07$). En el caso de los ítems No Licenciados, todas las construcciones presentan diferencias significativas en el tiempo de respuesta en los diferentes grupos ($p < 0.027$), con mayor tiempo de respuesta para el grupo ILE que para Nativos.

Tabla 7. Análisis *post hoc* de Tiempos de Respuesta comparando Gramaticalidad por Construcción y Grupo. Experimento 3

Grupo	Construcción	Contraste	Estimado	SE	df	t-ratio	p-valor
ILE	CD	Lic -No Lic	**-0.28163**	0.0607	4134	-4.642	**< 0.0001**
	CRI-Trayecto	Lic -No Lic	**-0.16743**	0.0632	4128	-2.649	**0.0081**
	CRI-Propiedad	Lic -No Lic	-0.01606	0.0660	4138	-0.243	0.8078
	CRI-FR	Lic -No Lic	0.02867	0.0681	4141	0.421	0.6738
Nativo	CD	Lic -No Lic	-0.00544	0.0741	4129	-0.073	0.9416
	CRI-Trayecto	Lic -No Lic	**-0.24677**	0.0720	4108	-3.426	**0.0006**
	CRI-Propiedad	Lic -No Lic	-0.06912	0.0710	4095	-0.973	0.3304
	CRI-FR	Lic -No Lic	0.05161	0.0737	4114	0.700	0.4839

Tabla 8. Análisis *post hoc* de Tiempos de Respuesta comparando Grupos por Construcción y Gramaticalidad. Experimento 3

Gramaticalidad	Construcción	Contraste	Estimado	SE	df	t-ratio	p-valor
Licenciada	CD	ILE-Nativo	0.242	0.132	149	1.824	0.0701
	CRI-Trayecto	ILE-Nativo	**0.378**	0.131	141	2.892	**0.0044**
	CRI-Propiedad	ILE-Nativo	**0.520**	0.134	156	3.887	**0.0002**
	CRI-FR	ILE-Nativo	**0.462**	0.136	167	3.393	**0.0009**
No Licenciada	CD	ILE-Nativo	**0.518**	0.132	147	3.922	**0.0001**
	CRI-Trayecto	ILE-Nativo	**0.298**	0.134	155	2.230	**0.0272**
	CRI-Propiedad	ILE-Nativo	**0.467**	0.131	144	3.557	**0.0005**
	CRI-FR	ILE-Nativo	**0.485**	0.131	144	3.695	**0.0003**

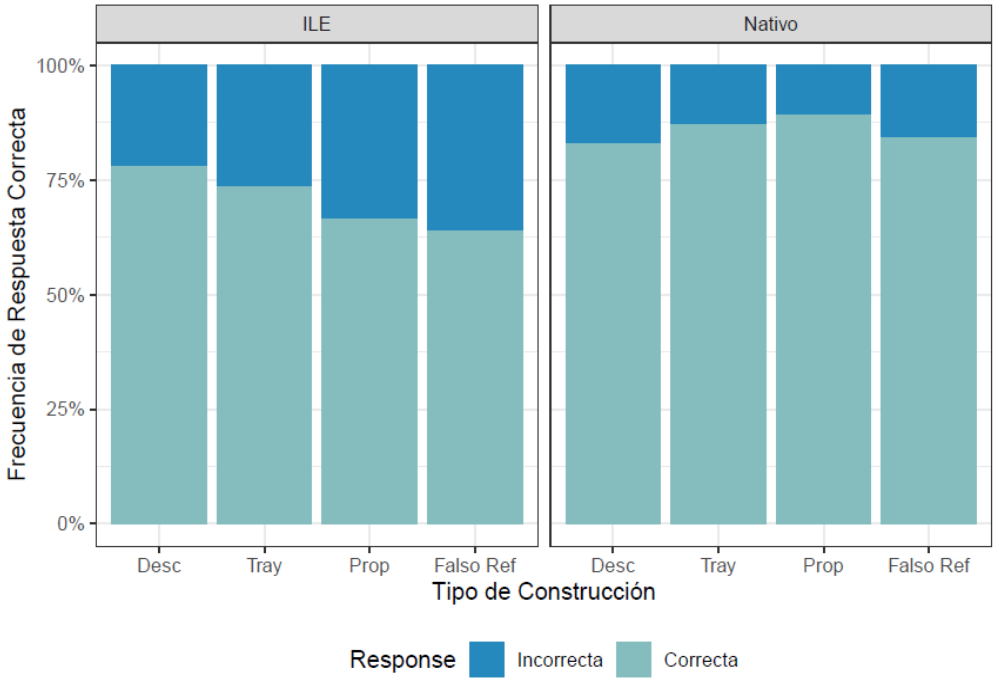
7.3.2 Precisión de Respuesta por Construcción y Gramaticalidad: Comparación entre hablantes de ILE y Nativos

En una segunda instancia, para el análisis sobre el reconocimiento de las diferentes estructuras se consideró la precisión de respuesta como variable dependiente, i.e., los ítems juzgados correctamente como aceptables y no aceptables corresponden a una respuesta correcta, y aquellos juzgados incorrectamente como aceptables o no aceptables corresponden a una respuesta incorrecta. El análisis descriptivo del rendimiento de los sujetos en esta tarea muestra una mayor precisión por parte del grupo ILE en el reconocimiento de las CD y CRI-Trayecto Licenciadas por sobre CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo del mismo tipo (Tabla 9). A su vez, el grupo Nativo muestra mejor rendimiento en todas las condiciones en contraste con el grupo ILE, como se observa en la Figura 3.

Tabla 9. Porcentaje de Precisión de Respuesta correcta por Grupo, Condición y Gramaticalidad. Experimento 3

Grupo	Condición	Gramaticalidad	Media	SD	Mínimo	Máximo
ILE	CD	Licenciada	**79.8**	14.9	37.5	100
		No Licenciada	76.2	18.4	25.0	100
	CRI-Trayecto	Licenciada	**82.5**	15.1	37.5	100
		No Licenciada	65.1	20.2	12.5	100
	CRI-Propiedad	Licenciada	**61.1**	23.4	0.0	100
		No Licenciada	**72.1**	22.5	25.0	100
	CRI-FR	Licenciada	**53.8**	26.7	12.5	100
		No Licenciada	**74.0**	23.2	25.0	100
Nativo	CD	Licenciada	81.1	20.04	25.0	100
		No Licenciada	84.8	20.19	25.0	100
	CRI-Trayecto	Licenciada	92.8	10.38	62.5	100
		No Licenciada	81.4	17.98	25.0	100
	CRI-Propiedad	Licenciada	83.7	15.46	37.5	100
		No Licenciada	94.7	9.39	62.5	100
	CRI-FR	Licenciada	75.0	17.40	37.5	100
		No Licenciada	93.2	14.35	50.0	100

Figura 3. Exploración de datos observados de Precisión de Respuesta para Condición y Grupo



Posteriormente, el procesamiento inferencial de los datos se generó a partir de un modelo de regresión logística de efectos mixtos con función *glmer* del paquete *lme4* en R (Bates et al., 2015) que consideró la Precisión de Respuesta (correcta/incorrecta) como variable de respuesta categórica dicotómica. A su vez, se incluye la variable Construcción (*dummy coded*), Gramaticalidad (Licenciados; No Licenciados), y Grupo (ILE; Nativos), junto con la interacción de estos factores como efectos fijos. Nuevamente, debido a problemas de convergencia del modelo, las Pendientes aleatorias fueron eliminadas y se incluyó Participantes e Ítems como Intercepto dentro de los factores aleatorios. La versión final del modelo cuenta con interacciones dobles Condición:Gramatical + Condición:Grupo + Gramatical:Grupo. El ajuste del modelo se realizó mediante el método de Máxima Verosimilitud (Aproximación Laplace) con optimizador *optimx* (logLik: -2746.5, AIC: 5523.1). Las comparaciones anidadas de modelos mostraron que las interacciones dobles entre factores son estadísticamente significativas en comparación con modelos más complejos ($\chi^2 = 4.9102$, $p = 0.178$) y en comparación con modelos más simples ($\chi^2 = 7.9129$, $p < 0.005$). La descripción completa del modelo se encuentra en la Tabla 10 y 11 y en Celi (2023, 2024).

Tabla 10. Resultados del modelo para Precisión de Respuesta por Construcción, Gramaticalidad y Grupo. Experimento 3

Grupo	**Nombre**	**Varianza**	**SD**
sujeto	(Intercept)	0.1369	0.3700
item	(Intercept)	0.2438	0.4938

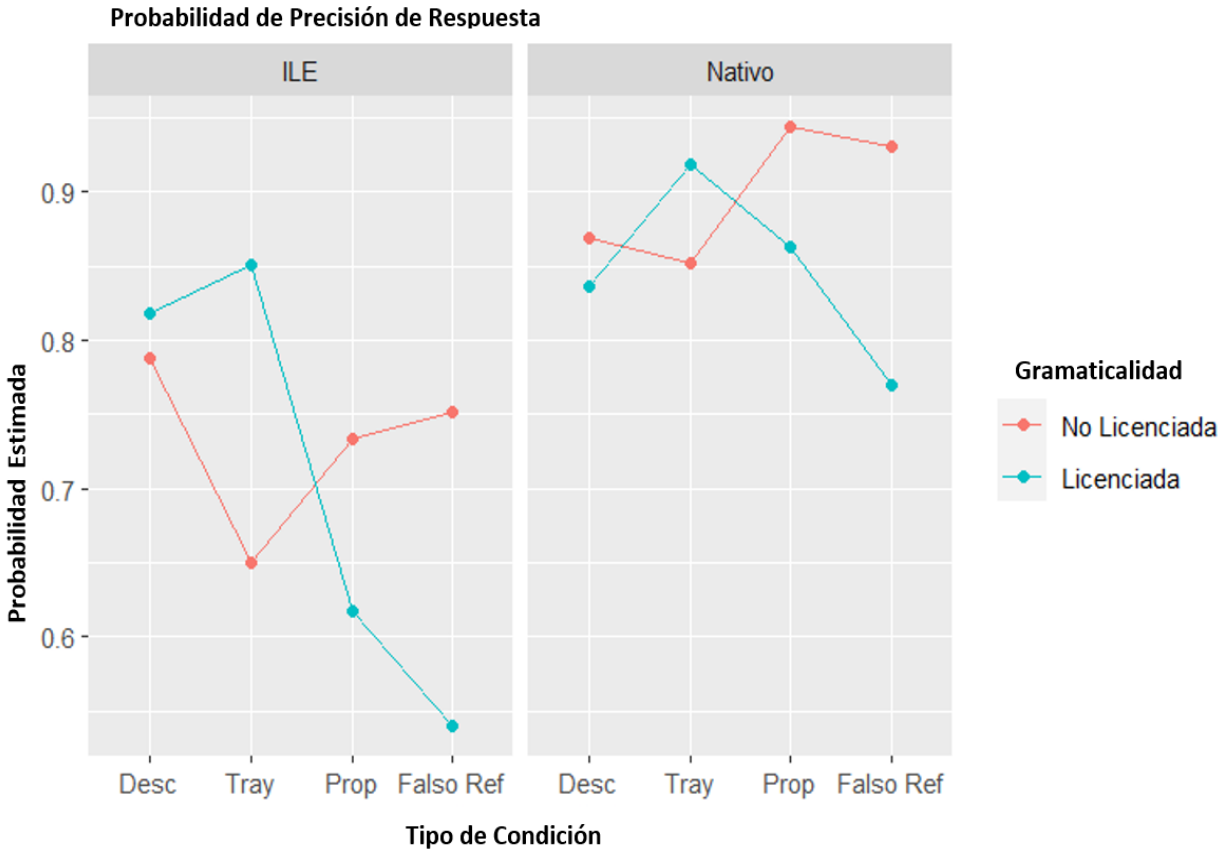
Tabla 11. Resultados del modelo para Precisión de Respuesta por Construcción, Gramaticalidad y Grupo: Coeficientes. Experimento 3

	Estimado	**SE**	**t-valor**	**p-valor**
(Intercepto)	1.5054	0.1792	8.399	**< 2E - 16**
CRI-Trayecto	0.2341	0.2426	0.965	0.334409
CRI-Propiedad	**-1.0275**	0.2319	-4.431	**9.37e-06**
CRI-FR	**-1.3448**	0.2306	-5.832	**5.47e-09**
No Licenciada	-0.1907	0.1506	-1.267	0.205203
Nativo	0.1245	0.1848	0.674	0.500515
CRI-Trayecto: No Licenciada	-0.9295	0.2022	-4.596	**4.31e-06**
CRI-Propiedad: No Licenciada	0.7273	0.1977	3.679	**0.000235**
CRI-FR: No Licenciada	1.1384	0.1946	5.849	**4.96e-09**
CRI-Trayecto: Nativo	0.5568	0.2152	2.587	**0.009668**
CRI-Propiedad: Nativo	1.2357	0.2205	5.605	**2.08e-08**
CRI-FR: Nativo	0.9204	0.2087	4.410	**1.03e-05**
No Licenciada: Nativo	0.4462	0.1582	2.820	**0.004805**

El modelo muestra efectos principales para la precisión de respuesta por condición CRI-Propiedad (*Estimado*: -1.0275, *t-valor*: -4.431, $p < 0.01$) y CRI-Falso Reflexivo (*Estimado*: -1.3448, *t-valor*: -5.832, $p > 0.01$) respecto del nivel de referencia, la CD. El modelo no predice efectos en el tipo de Construcción respecto de CRI-Trayecto vs. CD ($p = 0.334$). Del mismo modo, tampoco se observan efectos principales para No Licenciada y Grupo Nativo. Si se observan efectos principales para la

interacción entre Construcción: Gramaticalidad para todas las CRI ($p < 0.000235$) y para Construcción: Grupo (0.009668). La Figura 4 grafica la precisión de respuesta estimada por el modelo por Grupo y Condición, agrupadas por Gramaticalidad.

Figura 4. Precisión de Respuesta estimada del modelo por Condición, Gramaticalidad y Grupo.



Similar a las comparaciones de tiempos de respuesta, las comparaciones *post hoc* muestran una diferencia significativa en la precisión de respuesta en relación a la CD vs. CRI-Propiedad, CD vs. CRI-Falso Reflexivo, CRI-Trayecto vs. CRI-Propiedad y CRI-Trayecto vs. CRI-Falso Reflexivo ($p < 0.0001$) para los ítems Licenciados en hablantes de ILE (Tabla 12). En el caso de las No Licenciadas en este grupo, la diferencia significativa tiene lugar sólo en el contraste CD vs. CRI-Trayecto ($p = 0.013$). En todos los casos, la precisión de respuesta es mayor para CD y CRI-Trayecto que para CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo. En el caso de Nativos, los ítems Licenciados muestran diferencias significativas solo en el contraste CRI-Trayecto vs. CRI-Falso Reflexivo ($p = <0.0001$) con mayor precisión para CRI-Trayecto. En el caso de los ítems No Licenciados, las diferencias significativas tienen lugar en CD vs. CRI-Propiedad, CRI-Trayecto vs. CRI-Propiedad y CRI-Trayecto vs. CRI-Falso Reflexivo ($p < 0.005$). Esta vez, la precisión de respuesta es mayor para CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo en relación a CD y CRI-Trayecto No Licenciadas.

Tabla 12. Análisis *post hoc* de Precisión de Respuesta comparando Construcción por Grupo (ILE; Nativo) y Gramaticalidad (Licenciada; No Licenciada) (estimado en log-odds). Experimento 3

Grupo	Gramaticalidad	Contraste	Estimado	SE	t-ratio	p-valor
ILE	Licenciada	CD vs. CRI-Trayecto	-0.2341	0.243	-0.965	0.7692
		CD vs. CRI-Propiedad	**1.0275**	0.232	4.431	**0.0001**
		CD vs. CRI-FR	**1.3448**	0.231	5.832	< **0.0001**
		CRI-Trayecto vs. CRI-Propiedad	**1.2617**	0.236	5.351	< **0.0001**
		CRI-Trayecto vs. CRI-FR	**1.5789**	0.234	6.737	< **0.0001**
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	0.3173	0.222	1.428	0.4819
	No Licenciada	CD vs. CRI-Trayecto	**0.6953**	0.230	3.023	**0.0133**
		CD vs. CRI-Propiedad	0.3002	0.233	1.289	0.5700
		CD vs. CRI-FR	0.2064	0.233	0.887	0.8116
		CRI-Trayecto vs. CRI-Propiedad	-0.3951	0.228	-1.737	0.3046
		CRI-Trayecto vs. CRI-FR	-0.4889	0.227	-2.150	0.1376
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	-0.0938	0.230	-0.407	0.9772
Nativo	Licenciada	CD vs. CRI-Trayecto	-0.7909	0.275	-2.876	0.0210
		CD vs. CRI-Propiedad	-0.2082	0.269	-0.775	0.8659
		CD vs. CRI-FR	0.4244	0.258	1.646	0.3525
		CRI-Trayecto vs. CRI-Propiedad	0.5828	0.283	2.062	0.1658
		CRI-Trayecto vs. CRI-FR	**1.2153**	0.273	4.456	< **0.0001**
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	0.6326	0.265	2.389	0.0791
	No Licenciada	CD vs. CRI-Trayecto	0.1386	0.268	0.516	0.9552
		CD vs. CRI-Propiedad	**-0.9355**	0.285	-3.283	**0.0057**
		CD vs. CRI-FR	-0.7139	0.277	-2.580	0.0485
		CRI-Trayecto vs. CRI-Propiedad	**-1.0740**	0.287	-3.737	**0.0011**
		CRI-Trayecto vs. CRI-FR	**-0.8525**	0.279	-3.053	**0.0121**
		CRI-Propiedad vs. CRI-FR	0.2215	0.291	0.762	0.8716

Dentro de cada condición (Tabla 13), se observan diferencias significativas en la precisión de respuesta de todas las CRI Licenciadas vs. No Licenciadas (p <0.0003) tanto en hablantes de ILE como en Nativos. Nuevamente, las CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo muestran mejor precisión de respuesta en los ítems No Licenciados que en sus versiones Licenciadas en ambos grupos. En el caso de la CRI-Trayecto, la versión Licenciada tiene mejor rendimiento que las No Licenciadas en ambos grupos (Tabla 13).

Finalmente, la comparación entre grupos dentro de cada condición (Tabla 14) permite observar diferencias significativas en la precisión de respuesta de todas las CRI Licenciados (p < 0.0007) con mejor precisión de respuesta por parte del grupo Nativo en todos los casos. Similar a lo que ocurre con los Tiempos de Respuesta, la CD Licenciada no muestra diferencias significativas entre grupos (p = 0.5). Del mismo modo, todas las construcciones No Licenciadas presentan diferencias significativas entre ILE y Nativo (p < 0.002), con una mejor precisión de respuesta para el grupo Nativo.

Tabla 13. Análisis *post hoc* de Precisión de Respuesta comparando Gramaticalidad por Construcción y Grupo (ILE; Nativo) (estimado en log-odds). Experimento 3

Grupo	Construcción	Contraste	Estimado	SE	t-ratio	p-valor
ILE	CD	Lic -No Lic	0.191	0.151	1.267	0.2052
	CRI-Trayecto	Lic -No Lic	1.120	0.152	7.352	**< 0.0001**
	CRI-Propiedad	Lic -No Lic	**-0.537**	0.141	-3.801	**0.0001**
	CRI-FR	Lic -No Lic	**-0.948**	0.139	-6.813	**< 0.0001**
Nativo	CD	Lic -No Lic	-0.255	0.174	-1.467	0.1423
	CRI-Trayecto	Lic -No Lic	0.674	0.184	3.660	**0.0003**
	CRI-Propiedad	Lic -No Lic	**-0.983**	0.187	-5.263	**< 0.0001**
	CRI-FR	Lic -No Lic	**-1.394**	0.180	-7.730	**< 0.0001**

Tabla 14. Análisis *post hoc* de Precisión de Respuesta comparando Grupos por Construcción y Gramaticalidad (Licenciada; No Licenciada) (estimado en log-odds). Experimento 3

Gramaticalidad	Construcción	Contraste	Estimado	SE	t-ratio	p-valor
Licenciada	CD	ILE-Nativo	-0.125	0.185	-0.674	0.5005
	CRI-Trayecto	ILE-Nativo	**-0.681**	0.202	-3.378	**0.0007**
	CRI-Propiedad	ILE-Nativo	**-1.360**	0.191	-7.104	**< 0.0001**
	CRI-FR	ILE-Nativo	**-1.045**	0.176	-5.950	**< 0.0001**
No Licenciada	CD	ILE-Nativo	**-0.571**	0.187	-3.049	**0.0023**
	CRI-Trayecto	ILE-Nativo	**-1.127**	0.187	-6.023	**< 0.0001**
	CRI-Propiedad	ILE-Nativo	**-1.806**	0.210	-8.597	**< 0.0001**
	CRI-FR	ILE-Nativo	**-1.491**	0.199	-7.474	**< 0.0001**

7.4 Discusión

En este capítulo se buscó evaluar el reconocimiento de los diferentes subtipos de CRI en contraste con el reconocimiento de una estructura con igual estructura sintáctica presente en ambas lenguas, la construcción descriptiva (CD). Para ello se indagó sobre el costo de procesamiento de cada subtipo

de CRI y CD por hablantes de ILE con alto nivel de L2, de modo tal que los tiempos de respuesta permitieran observar variaciones en el reconocimiento de las diferentes estructuras que no son observables con datos de precisión de respuesta, y comparar el procesamiento de las CRI y CD por hablantes nativos de español que aprenden ILE y hablantes nativos de inglés-L1.

Los resultados de este experimento son contundentes. Tanto en los datos de costo de procesamiento como de precisión en el reconocimiento de estructuras por parte de hablantes de ILE se observa un fuerte efecto entre construcciones que, aparentemente, se comportan como un conjunto. La CD y la CRI-Trayecto emergen como un par de construcciones con menor costo de procesamiento y mejor rendimiento que el par CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo, a la vez que no se observan diferencias entre ambas estructuras dentro de cada par. En los experimentos anteriores, las diferencias entre los subtipos de CRI y CD no resultaron significativas dentro del grupo más proficiente (París et al., 2023), por lo que no era esperable un rendimiento diferencial en hablantes de ILE con alto nivel de proficiencia. Sin embargo, esta diferencia de procesamiento es interpretable en términos del grado de cercanía de cada estructura al español: la CD se encuentra presente en la L1 y la CRI-Trayecto solo cuenta con diferencia a nivel semántico con sus equivalentes en español. En contraste la CRI-Propiedad presenta diferencias de interfaz sintáctico semántica en la relación de verbo + FA con respecto a las resultativas débiles del español, y la CRI-Falso Reflexivo cuenta con similar estructura que la CRI-Propiedad, pero sin equivalente posible en español-L1. Dado que el primer conjunto son construcciones presentes o más cercanas al español, representan un menor costo de procesamiento que las segundas, estructuras más lejanas a la configuración de eventos de la L1 (París et al., 2023).

Adicionalmente, el procesamiento de las diferentes construcciones no muestra diferencias entre sí para el grupo de Nativos debido, probablemente, a que todas las construcciones son parte de la lengua inglesa. A su vez, el grupo de hablantes Nativos tiene un mejor rendimiento en la precisión de respuesta (mejor reconocimiento) y menor tiempo de respuesta (menor costo de procesamiento) que el grupo de hablantes de ILE en todas las CRI, aunque este efecto no es observable para la CD. Se infieren efectos de la L1 sobre la L2 en el procesamiento de hablantes de ILE que no son observables en el grupo de nativos de inglés.

La diferencia de procesamiento y reconocimiento de estructuras entre el grupo ILE y Nativo es interpretable a partir de la hipótesis de distancia interlingüística propuesta en París et al. (2023). Por un lado, el grupo ILE tiene un mayor costo de procesamiento y menor reconocimiento que el grupo de Nativos para todas las CRI tanto en su versión Licenciada como No Licenciada, estructura que no cuenta con equivalentes directos en el español y que presenta diferentes propiedades sintácticos-semánticas en relación a la configuración de eventos de la L1. Adicionalmente, es robusta la evidencia sobre la paridad de procesamiento de la CD entre el grupo ILE y Nativo, estructura con un equivalente idéntico en inglés y en español, situación que no tiene lugar para las CRI. Este efecto ha sido ampliamente documentado en términos de influencia interlingüística con especial atención en la presencia de la CD en la lengua materna y la lengua meta (Bautista-Maldonado e*t al*., 2016; Oliveira, 2016; Oliveira y Penzin, 2019; Souza y Oliveira, 2014).

Por otra parte, el procesamiento y reconocimiento de ítems Licenciados vs. No Licenciados muestra efectos tanto para ILE como para el procesamiento en Nativos. Por un lado, el par CD y la CRI-Trayecto cuenta con un mayor costo de procesamiento en los ítems No Licenciados (con anomalías semánticas) en relación a las oraciones aceptables de la misma condición, pero presentan mejor reconocimiento en los ítems Licenciados que en sus versiones con violaciones. Por otro lado, el par CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo opera de manera opuesta: cuentan con un mejor rendimiento en el reconocimiento de los ítems No Licenciados en contraste con las versiones aceptables de cada condición, aunque no se observan diferencias significativas en el costo de procesamiento en relación a la gramaticalidad. Este efecto también es observable en el grupo de

Nativos donde se registra un mayor costo de procesamiento de CRI-Trayecto No Licenciada por sobre Licenciadas. En el caso de la precisión de respuesta, el grupo Nativo reconoce las CRI-Propiedad y las CRI-Falso Reflexivo no aceptables con mayor precisión que las CD y las CRI-Trayecto, lo que permite inferir que las restricciones de selección de este último par son menos específicas (o menos evidentes) que para el resto de las estructuras. Incluso dentro de cada condición, el grupo Nativo reconoce con mayor precisión los ítems No Licenciados que los Licenciados para las CRI-Propiedad y las CRI-Falso Reflexivo.

Este procesamiento diferencial de estructuras puede interpretarse como un efecto de identificación de las restricciones de selección de constituyentes asociado a la complejidad de cada construcción. En línea con las investigaciones de Frenck-Mestre (2005) donde observa mayor tiempo de fijación ocular para construcciones más complejas, las oraciones con mayor restricción de selección verbo + FA resultan más difíciles de reconocer y más costosas de procesar como estructuras aceptables en la L2 (CRI-Propiedad y las CRI-Falso Reflexivo). Sin embargo, este tipo de construcciones se vuelven más fácilmente identificables cuando se presentan con alguna violación a sus restricciones de selección, i.e., cuando se combina un verbo con una FA no licenciada por la construcción. Del mismo modo, aquellas construcciones con menos restricciones en la selección de constituyente (CD y las CRI-Trayecto) son altamente reconocibles y presentan menor costo de procesamiento en sus versiones licenciadas, a la vez que son más difícilmente identificables cuando es violada la combinatoria de verbo + FA o FP.

Como se detalla en el Capítulo 3, la complejidad intralingüística es entendida en esta investigación como la suma de propiedades de interfaz sintáctico-semántica que permite la asociación causal entre un verbo de Manera y una FA o FP para la construcción de un evento de Cambio de Estado o Locación. Esta asociación, aparentemente, no es única o uniforme, sino gradual y específica de cada subtipo de CRI ya que depende, en parte, de las restricciones de selección de constituyentes de cada condición. De este modo, las CD y CRI-Trayecto cuentan con una mayor flexibilidad en la selección de los constituyentes que codifican la relación causal entre verbo + FA y FP en comparación con las CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo, lo que las posicionaría como construcciones menos complejas en términos de interfaz sintáctico-semántica en relación a las demás CRI en cuestión (París et al., 2023).

Es razonable, entonces, observar un costo de procesamiento diferencial para la identificación de ítems No Licenciados de CD y CRI-Trayecto debido a una menor restricción para la selección de constituyentes, lo que implicaría una mayor flexibilidad para aceptar ítems no aceptables en la L2. Por el contrario, la identificación de los ítems No Licenciados de la CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo parece más asequible para hablantes de ILE ya que presentan restricciones de selección de constituyentes más específicas que en el par anterior (y, por lo tanto, más rápidamente identificables cuando son violadas que para el caso de las CRI-Trayecto y CD). En esta línea, Sung y Kim (2022) investigan sobre la asociación de constituyentes en el significado construccional de oraciones de L2 y proponen que aquellas construcciones con un bajo grado de asociación (o menor restricciones de selección), representan un reto para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Kim y Rah, 2019; Kim et al., 2020). En el caso de las CRI, esta asociación de constituyente implica que a mayor flexibilidad combinatoria de verbo + satélite, mayor probabilidad de error en la identificación de oraciones no aceptables en la lengua inglesa. A su vez, es esperable un mejor rendimiento en la identificación de violaciones de interfaz sintáctico-semántica cuando las construcciones presentan una mayor restricción de selección de constituyentes, como es el caso del par CRI-Propiedad y Falso Reflexivo.

Sin embargo, estas diferencias en el reconocimiento y procesamiento de las CD y CRI-Trayecto Licenciadas vs. No Licenciadas en comparación con las demás CRI bien podrían ser interpretadas en base a efectos de frecuencia de dichas estructuras. En este sentido, la frecuencia de uso y exposición a los subtipos de CRI y CD se asociaría a la productividad de cada construcción (Boas, 2003) en la medida en que aquellas estructuras más productivas (más frecuentes) presentarían

un mejor reconocimiento de las combinatorias admisibles en la L2 (Ellis y Collins, 2009; Goldberg, 2003; Robinson y Ellis, 2008). De este modo, las construcciones menos frecuentes podrían generar una tendencia a ser juzgadas como no aceptables en inglés-L2 por parte de hablantes de ILE. Es decir, sería razonable suponer que hablantes de ILE juzgan construcciones poco frecuentes como no aceptables (como en el caso de CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo), y que rechazan las mismas construcciones en sus versiones No Licenciadas, lo que aumentaría su rendimiento en el reconocimiento de ítems No Licenciados por sobre Licenciados. Por otra parte, esta lógica aplicaría también para estructuras más productivas en la L2 (más frecuentes) en la medida en que sería esperable observar un sesgo en la aceptabilidad de todos los ítems, tanto Licenciados como No Licenciados de las CRI-Trayecto. Consecuentemente, se observaría una disminución en el rendimiento del reconocimiento de ítems No Licenciados. Incluso en el procesamiento de nativos de inglés-L1 se podría esperar una tendencia en este sentido.

Si bien la selección de ítems experimentales en este trabajo tuvo en cuenta los posibles efectos de frecuencia analizado mediante el corpus lingüístico de uso de inglés COCA (Davis, 2015), la exposición cotidiana a las diferentes CRI por parte de hablantes de ILE y Nativos es una variable que excede este trabajo y abre nuevas líneas de investigación.

Capítulo 8: Conclusiones

Esta investigación ha perseguido el objetivo de analizar la adquisición de la Construcción Resultativa del inglés (CRI) por hablantes nativos de español que aprenden inglés como lengua extranjera (ILE). Se ha considerado y argumentado en esta tesis acerca del carácter particular de la CRI como estructura paradigmática del inglés como lengua de marco satelital (Talmy, 2000) y como fuente de dificultades de adquisición por parte de hablantes nativos de una lengua de marco verbal como es el español. Es así que, a fines de dar cuenta de los factores intervinientes en la adquisición de esta estructura, se analizaron los diferentes subtipos de CRI en términos de las interfaz sintáctico-semántica que las gobierna y se contrastaron con una estructura de predicación secundaria presente en ambas lenguas, la Construcción Descriptiva (CD). Este análisis posibilitó incluir dos variables lingüísticas a considerar en la adquisición de la CRI por hispanohablantes: la complejidad relativa de cada CRI, y la distancia interlingüística de cada CRI con sus equivalentes en español. Estas son las hipótesis teóricas que se desarrollaron en el Capítulo 3 de esta tesis.

Para responder al objetivo propuesto, se plantearon cinco objetivos específicos que fueron abordados experimentalmente. Se propuso: i) analizar el reconocimiento de las restricciones de selección de los constituyentes de las CRI y la CD por hablantes nativos de español que aprenden ILE con distintos niveles de proficiencia en la L2 (Capítulo 5); ii) analizar la interpretación de cada subtipo de CRI y la CD por hablantes nativos de español que aprenden ILE con distintos niveles de proficiencia en la L2 (Capítulo 6); iii) comparar el costo de procesamiento en el reconocimiento de cada subtipo de CRI y la CD por hablantes nativos de español que aprenden ILE y hablantes nativos de inglés (Capítulo 7); iv) identificar los efectos de proficiencia en la L2 en la adquisición de los diferentes tipos de CRI y CD por hablantes nativos de español que aprenden ILE; y v) identificar las diferencias en la adquisición de los diferentes tipos de CRI y CD en relación a la distancia interlingüística (entre cada estructura y sus equivalentes en la L1), y a la complejidad de cada una de las construcciones entre sí.

Para ello, se diseñaron y desarrollaron tres experimentos comportamentales descritos en detalle en esta tesis: una Tarea de Juicios de Aceptabilidad, una Tarea de Comprensión de Oraciones, y una Tarea de Juicios de Aceptabilidad con medición de tiempos de respuesta. A su vez, los resultados obtenidos en cada experimento fueron interpretados en relación a los efectos de proficiencia y de influencia de L1 en L2, así como también en relación a las hipótesis de complejidad y distancia en el procesamiento de cada estructura, como se sintetiza a continuación.

7.1 Recapitulación de resultados

El Experimento 1: Tarea de Juicio de Aceptabilidad se diseñó para analizar el grado de reconocimiento de las restricciones de selección de los constituyentes de los distintos subtipos de CRI por hablantes de ILE en diferentes niveles de proficiencia y advertir posibles efectos de influencia interlingüística. A su vez, se buscó identificar posibles efectos de complejidad intralingüística y de distancia interlingüística mediante el contraste de hablantes de ILE con un grupo de hablantes nativos de inglés-L1 en el reconocimiento de las diferentes estructuras. A partir de los resultados obtenidos, se corroboraron las hipótesis planteadas: un mayor reconocimiento de estructuras presentes en la L1 (CD) que de la CRI incluso en nivel bajo de proficiencia. A su vez, a medida que aumenta la proficiencia, el rendimiento mejora para la CRI.

El Experimento 2: Tarea de Comprensión de Oraciones se diseñó para analizar la interpretación del contenido semántico de cada subtipo de CRI y CD por hablantes nativos de español que aprenden ILE en relación al nivel de proficiencia y a los efectos de influencia interlingüística. Adicionalmente, al igual que en el Experimento 1, los posibles efectos de distancia interlingüística y de complejidad intralingüística se analizan mediante el contraste de hablantes de ILE con un grupo de hablantes nativos de inglés-L1. Los resultados de esta tarea corroboraron las hipótesis planteadas:

una mejor comprensión de estructuras presentes en la L1 (CD), incluso en niveles bajos de proficiencia, en comparación con las CRI. A su vez, la CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo muestran un menor rendimiento en su interpretación en comparación con la CD incluso en un alto nivel de proficiencia, mientras que la CRI-Trayecto se encuentra en un punto medio dadas sus propiedades de interfaz sintáctico-semánticas. Por último, el grupo de hablantes nativos de inglés-L1 no muestran diferencias en la comprensión de las diferentes estructuras.

Finalmente, el Experimento 3: Tarea de Juicios de Aceptabilidad con medidas de tiempo de respuesta fue diseñado para comparar los costos de procesamiento en el reconocimiento de cada subtipo de CRI y CD entre hablantes nativos de español que aprenden ILE y hablantes nativos de inglés-L1. Aquí también se analizaron los posibles efectos de influencia interlingüística y de complejidad intralingüística mediante el contraste de hablantes de ILE con alto nivel de proficiencia y hablantes nativos de inglés-L1. Nuevamente, los datos obtenidos respaldan las hipótesis planteadas: mayor tiempo de respuesta para las CRI en comparación con la CD en el grupo de hablantes de ILE por efectos de influencia interlingüística. Este efecto no fue observable en el grupo de hablantes nativos de inglés-L1 quienes, a su vez, mostraron un mejor rendimiento y menor costo de procesamiento que el grupo ILE en general.

El patrón de resultados de los primeros dos experimentos puede resumirse de la siguiente manera: en primer lugar, los y las hablantes de ILE con menor grado de proficiencia reconocieron y comprendieron mejor la construcción que está presente en L1 (CD) que aquellas construcciones más alejadas del español-L1 (CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo). Como se evidencia con los resultados del Experimento 2, el rendimiento en la comprensión de la CRI-Trayecto (construcción más cercana al español que el resto de CRI) parece situarse en algún punto intermedio de un continuo desde la CD a los otros tipos de CRI. A su vez, el nivel de proficiencia en ILE tuvo un mayor impacto en el reconocimiento y la comprensión de las CRI que de la CD. En concreto, los y las participantes con menor dominio de ILE mostraron un bajo rendimiento en la discriminación de las CRI licenciadas de las no licenciadas. Por otro lado, el reconocimiento y comprensión de las CRI licenciadas se asemeja más al del grupo de hablantes nativos inglés-L1 a medida que aumenta el nivel de proficiencia. No obstante, los y las hablantes nativos inglés-L1 reconocen como más aceptable y comprenden mejor la CRI-Falso Reflexivo que el grupo de hablantes de ILE con un nivel alto de proficiencia. Finalmente, al comparar los distintos subtipos de CRI, la proficiencia tuvo un mayor impacto en el reconocimiento de la CRI-Falso Reflexivo y en la comprensión de la CRI-Propiedad.

En el caso del Experimento 3, se observó un fuerte efecto entre conjuntos de construcciones. La CD y la CRI-Trayecto mostraron un menor costo de procesamiento y mejor rendimiento que el conjunto CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo, a la vez que no se observaron diferencias entre ambas estructuras dentro de cada par. Adicionalmente, el reconocimiento y procesamiento de las diferentes construcciones no mostró diferencias entre sí para el grupo de nativos de inglés-L1 debido, probablemente, a que todas las construcciones son parte de la lengua inglesa. A su vez, este grupo tuvo un mejor reconocimiento y menor costo de procesamiento que el grupo de hablantes de ILE en todas las CRI, aunque este efecto no fue observable para la CD, por lo que se infieren efectos interlingüísticos de la L1 sobre la L2 en el procesamiento de hablantes de ILE.

Los datos presentados evidencian que la adquisición de los distintos tipos de CRI por parte de los y las hablantes de ILE no es homogénea. Si se consideran las tasas de aceptabilidad y de comprensión de cada estructura como un indicador de su dificultad de adquisición, estos datos pueden interpretarse a partir de las dos hipótesis planteadas. Siguiendo la hipótesis de complejidad (París et al., 2023), las construcciones más complejas serían más difíciles de adquirir debido a sus propiedades de interfaz sintáctico-semánticas. De este modo, el rendimiento de los y las participantes debería seguir un gradiente de complejidad basada en las propiedades acumulativas de la interfaz de las CRI: CRI-Trayecto > CD > CRI-Propiedad > CRI-Falso Reflexivo. Por otro lado, la hipótesis de la distancia interlingüística (París et al., 202) predice que aquellas construcciones más cercanas (o similares) a la lengua nativa (español-L1) deberían ser adquiridas más tempranamente. En este caso, el patrón esperado sería: CD > CRI-Trayecto > CRI-Propiedad > CRI-Falso Reflexivo.

Los resultados parecen ir en línea con la hipótesis de la distancia interlingüística. Tanto CRI-Propiedad como CRI-Falso Reflexivo resultaron más difíciles de comprender en los niveles de proficiencia bajo, fueron juzgadas por toda la muestra de hablantes de ILE como menos aceptables que las demás construcciones, e implicaron un mayor costo de procesamiento que el par CD y CRI-Trayecto. Por otro lado, no se observaron diferencias en la comprensión entre CRI-Trayecto y CD, así como tampoco entre la CRI-Trayecto y los otros tipos de CRI. En términos de procesamiento de oraciones, la CD y CRI-Trayecto fueron procesadas de manera similar, en contraste con la CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo. Bien podría ser el caso de que la CRI-Trayecto se encuentre ubicada en un punto medio, i.e., no es demasiado diferente del español como para diferenciarse claramente de la CD (que sí está presente en español-L1), pero tampoco es lo suficientemente cercana al español-L1 como para diferenciarse radicalmente de las demás CRI.

Si bien los datos sobre el procesamiento de las construcciones no licenciadas del Experimento 3 sugieren una interrelación de efectos de complejidad y distancia, resulta difícil asumir que el efecto de complejidad es predominante. Como se detalló en el Capítulo 7, se advierten diferencias en la identificación de restricciones de selección entre estructuras: en este sentido, el par CD y la CRI-Trayecto mostró un mayor costo de procesamiento en los ítems no licenciados (con anomalías semánticas) en relación a las oraciones aceptables de la misma condición, pero presentaron mejor reconocimiento en sus versiones licenciadas que en las demás CRI. Por otro lado, el par CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo mostró el patrón opuesto: un mejor rendimiento en el reconocimiento de los ítems con violaciones semánticas en contraste con las versiones aceptables de cada condición. Este procesamiento diferencial de estructuras podría interpretarse tanto como un efecto de identificación de las restricciones de selección de constituyentes, así como también como efectos de la productividad de cada estructura en términos de frecuencia de uso (ver Discusión Capítulo 7). Si bien los efectos de distancia son claros, la diferencia en el reconocimiento de las oraciones no licenciadas da cuenta de un nuevo nicho para la investigación sobre la adquisición de la CRI por hispanohablantes. Una nueva línea de trabajo bien podría abordar los efectos de productividad en términos de frecuencia en la exposición espontánea a los diferentes subtipos de CRI en el ámbito de aprendizaje de inglés como L2, así como en contextos de inmersión en la lengua inglesa. Esto permitiría contrastar resultados en relación a los efectos de frecuencia vs. efectos de complejidad en tanto reconocimiento de restricciones de selección de constituyentes más o menos restringidos.

Finalmente, si la complejidad de las construcciones surtiera efectos en la adquisición de las CRI y CD, sería esperable observar mejores resultados en la CRI-Trayecto en comparación con la CD (una estructura más compleja). A su vez, también sería esperable mayores diferencias de rendimiento al comparar la CRI-Trayecto (6 propiedades de interfaz sintáctico-semánticas) con la CRI Propiedad (19 propiedades) y con la CRI-Falso Reflexivo (22 propiedades) (véase la Tabla 1 en el Capítulo 3). Por lo tanto, aunque los resultados presentados hasta ahora no siguen estrictamente un gradiente de distancia interlingüística, parecen indicar sin duda un mejor reconocimiento (en todos los niveles de ILE) y comprensión (en los niveles de proficiencia bajo) de la construcción inglesa con equivalente directo en español-L1 (CD), un peor rendimiento y mayor costo de procesamiento para las construcciones más alejadas del español-L1 (CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo) y una situación intermedia para la construcción que es similar a sus equivalente en español (aunque no cuenta con un equivalente directo) (CRI-Trayecto). Por lo tanto, se estima que los posibles efectos interlingüísticos son mayores en etapas tempranas de la adquisición del inglés-L2, a la vez que aquellas estructuras más cercanas o presentes en la L1 serán más rápidamente automatizadas e incorporadas en el repertorio de interfaz sintáctico-semántica de la L2, incluso en un alto nivel de experticia (Robinson et al., 2009). Esto parece razonable a la luz del Modelo Unificado de Aprendizaje de Lenguas (UMLL) de MacWhinney para el procesamiento bilingüe (Hernández et al., 2007; MacWhinney, 2005; MacWhinney y Bates, 1989).

Por otra parte, al considerar cada CRI de manera particular, surgen patrones diferentes que, probablemente, refieren a diferencias en los procesos subyacentes que aborda cada tarea. En cuanto

a la tarea de aceptabilidad, las puntuaciones de la CRI-Falso Reflexivo sigue el patrón ILE Bajo < ILE Alto < Nativo, mientras que el reconocimiento de la CRI-Propiedad no mejora significativamente entre el grupo ILE Alto y Nativo. En el caso de la comprensión, la proficiencia tuvo mayores efectos para la CRI-Propiedad que para la CRI-Trayecto y CRI-Falso Reflexivo. Podría darse el caso de que la CRI-Trayecto alcance un efecto de techo antes que las demás CRI al ser una estructura más cercana al español y, por lo tanto, más fácil de adquirir, mientras que la CRI-Falso Reflexivo corresponda a la estructura más difícil, por lo que se beneficia menos del conocimiento léxico de vocabulario en inglés-L2 o de los conocimientos gramaticales generales. Esto podría dar cuenta de la evidente mejora en la comprensión de la CRI-Propiedad en relación a las demás CRI (véase la Figura 4, Capítulo 6 para comparar las curvas de aprendizaje de las CRI). De hecho, es probable que muchas instancias de CRI-Falso Reflexivo sean procesadas como *idioms* o expresiones idiomáticas, es decir, que se almacenen como ítems léxicos y no como construcciones productivas. Si bien este análisis corresponde a una hipótesis *ad hoc*, sería deseable que se evalúe mediante nuevos estudios.

Los resultados presentados se encuentran en consonancia con la perspectiva contrastiva adoptada en esta tesis. Las diferencias en el reconocimiento, comprensión y costo de procesamiento de las diferentes estructuras en L2 no se debe de manera exclusiva a las diferencias formales de cada estructura, sino también en la forma en la que semánticamente cada lengua codifica [[eventos]]. Desde este punto de vista, la adquisición progresiva de la CRI por hablantes nativos de español puede interpretarse como un proceso paulatino de aprendizaje de una nueva forma de pensar-para-hablar (Cadierno, 2012; Cadierno y Ruiz, 2006; Slobin, 1996, 2000) o incluso de una forma de 'repensar-para-hablar (Robinson et. al., 2009), dado que desencadena una determinada representación cognitiva que difiere de las representaciones de eventos en español-L1. En términos de RRG, la adquisición progresiva de las diferentes CRI es un reflejo del proceso cognitivo de aprendizaje de las particularidades de interfaz sintáctico semántica y las respectivas restricciones de selección de cada estructura de la L2 (van Valin, 2000; van Valin, 1999). El aprendizaje de estas restricciones de selección se alcanza, según lo reportado en los resultados anteriores, en estadios avanzados de dominio del inglés-L2 en los que el rendimiento de las CRI es similar al rendimiento de una estructura común a ambas lenguas.

7.2 Integración de hallazgos al procesamiento de L2

En esta investigación se evidenciaron algunas de las premisas ampliamente estudiadas sobre el procesamiento lingüístico bilingüe. Por un lado, los efectos observados de la influencia del español-L1 en la adquisición de las CRI dan cuenta de que la L1 permanece activa durante el procesamiento de las CRI, incluso en niveles altos de proficiencia. Particularmente, bilingües que adquieren la L2 posterior a la adquisición de la L1 y que estudian el inglés-L2 inmersos en un contexto de habla hispana, i. e., como lengua extranjera, acuden a su L1 para acceder a un sistema conceptual común mediante una configuración de eventos de L2, como es la CRI (Ervin y Osgrood, 1954; Potter et al., 1984). A su vez, el orden de adquisición de los rasgos específicos del inglés-L2 como lengua de marco satelital se encuentra sujeto a variaciones individuales como al nivel de proficiencia en ILE y a los efectos de la L1 de los y las participantes (Bautista, et al., 2016; Ellis, 1985; Kim y Rah, 2019; Kim et al., 2019; Oliveira, 2016; Sung y Kim, 2022; Yotsuya et al., 2014). Las variaciones en la adquisición de la CRI también tienen lugar de acuerdo al mayor o menor grado de semejanza de estas estructuras con la L1 (Alonso, 2015; Cadierno, 2004; García González, 1998; Larrañaga et al., 2006; Robinson et al., 2009), tal como se evidencia en esta tesis. El orden de adquisición de las diferentes CRI y CD se encuentra facilitado por los efectos de influencia de estructuras de la L1 similares a la L2, especialmente en las primeras etapas del proceso de aprendizaje (Ringbom, 1990). A su vez, el grado de restricciones sintáctico-semánticas de cada construcción en la L2 las vuelve más o menos permeable a los efectos de influencia interlingüística (Schwartz, 2003; van Hell, 1998), como bien se observó en el procesamiento de la CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo en contraposición a la CRI-Trayecto.

Por otra parte, el grado de solapamiento de rasgos semántico de una lengua a otra es crucial en la adquisición de L2 (Kroll y Tokowicz, 2005). Tal como propone el Modelo de Competencia Unificado de MacWhinney (1989, 2005), la proficiencia en la L2 y la superposición de forma-funciones entre el inglés y el español generaron una automatización paulatina del mapeo forma-función en el procesamiento de la CRI, a la vez que aquellas funciones equivalentes entre L1 y L2 fueron más tempranamente adquiridas en la L2 por efectos de influencia interlingüística (Fernández, 1995; Frenck-Mestre, 2002; Hernández, 2007; Kroll y Stewart, 1990; Kroll y Tokowicz, 2005). Es así que los elementos que se superponen en ambas lenguas provocaron un menor esfuerzo cognitivo (Chan et al., 2004), como se pudo observar en el costo de procesamiento de las estructuras presentes en la L1 (CD) en relación a las estructuras distantes del español (CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo).

A su vez, en línea con los propuesto en esta tesis, el modelo de dependencia argumental extendida (eADM) de Bornkessel y Schlesewsky (2006, 2016) da cuenta de que las diferencias en la codificación de la interfaz sintaxis-semántica de las diferentes lenguas presupone diferencias en las predicciones sobre el procesamiento de oraciones, de manera que la preponderancia de las claves lingüísticas de las diferentes estructuras depende exclusivamente de la lengua en cuestión. En una instancia posterior a esta investigación, sería relevante estudiar cuáles son las claves sintáctico-semánticas en la configuración de las diferentes CRI que permiten su correcta interpretación. Una tarea de comprensión mediante técnicas de seguimiento ocular podría informar sobre los constituyentes que definen la comprensión de cada estructura y cuáles son las estrategias utilizadas para la identificación de constituyentes (Hernández et al., 2007). Esta tarea será llevada a cabo en la investigación subsecuente a esta tesis mediante la beca posdoctoral otorgada y financiada por CONICET a partir de octubre de 2024.

7.3 Limitaciones y nuevas líneas de investigación

Los experimentos desarrollados presentan las siguientes limitaciones.: en cuanto a los estímulos, el número de ítems por condición experimental podría considerarse bajo (sobre todo en el Experimento 2). Esto se debió a limitaciones de tiempo y duración de la tarea teniendo en cuenta el número de condiciones experimentales que debían ser evaluadas. Por otro lado, la transitividad del verbo de cada oración podría ser una potencial variable de confusión (*confounding variable*) ya que las diferencias de transitividad léxica dentro de las condiciones podrían tener un efecto sobre el procesamiento de los distintos ítems. Sin embargo, las diferencias intrínsecas entre la CRI-Trayecto, CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo no permiten mantener el número de verbos transitivos e intransitivos equilibrados entre las condiciones. Si bien esta investigación no fue diseñada para comprobar los efectos de la transitividad específicamente, se realizaron análisis adicionales de modelos de efectos mixtos para comprobar si la transitividad es una variable de confusión y se presentaron sucintamente en esta tesis. Aunque no es posible generar conclusiones sólidas a partir de este análisis, los modelos estadísticos no indicaron un efecto significativo de este posible factor de confusión en nuestros resultados.

En cuanto a los indicadores de proficiencia, se consideraron las puntuaciones de LexTALE, que a pesar de ser una medida específica de conocimiento léxico en L2, ha demostrado ser un sólido predictor de los niveles de proficiencia general de los sujetos (Lemhöfer y Broersma, 2012). Además, se expusieron asociaciones significativas entre las puntuaciones LexTALE y el nivel de proficiencia auto reportado según en Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas de los y las participantes de estos experimentos. Aunque una prueba sobre el nivel de proficiencia general en L2 podría considerarse una medida de proficiencia óptima, se considera que la combinación de ambos indicadores permite una descripción adecuada del nivel de inglés-L2 de los y las participantes, a la vez que se observaron efectos similares en ambos casos.

A su vez, la condición CRI-Trayecto no fue incluida en el Experimento 1 dado que se prefirió mantener al mínimo las diferencias sintácticas entre las CD y CRI. Sin embargo, el Experimento 3

incluyó esta condición en una tarea de reconocimiento de oraciones a la que se incorporó la medición de tiempos de respuesta. Los datos de esta tarea, ciertamente, son un mayor apoyo empírico a las afirmaciones de esta tesis.

Finalmente, como se mencionó con anterioridad, esta investigación abre nuevas posibilidades de análisis del procesamiento de la CRI por hablantes nativos de español que aprenden ILE. En primer lugar, sería relevante dar cuenta de las diferencias en el procesamiento de las diferentes CRI en relación a la exposición espontánea de los y las participantes a estas estructuras. Esto permitiría indagar sobre los efectos de productividad de cada condición vs. la complejidad intrínseca de cada CRI. A su vez, dado que el cumplimiento de expectativas temáticas es un predictor del tiempo de lectura en la desambiguación de oraciones, sería esperable un experimento subsecuente que intente dar cuenta de los efectos de las expectativas basadas en el contenido (Taraban y McCellan, 1988) de cada CRI. Finalmente, la línea de investigación que sigue a esta tesis corresponde a la identificación de las claves sintáctico-semánticas de cada tipo de CRI que permite su desambiguación y subsecuente comprensión. Esto permitirá dar cuenta de los constituyentes clave en la adquisición de la CRI por hablantes nativos de español.

7.4 Implicancias finales

El objeto de estudio de esta investigación –la adquisición de la CRI por hablantes nativos de español que aprenden ILE- ha sido ampliamente ignorado por investigaciones previas, siendo este el primer trabajo empírico con base contrastiva y tipológica en analizar las interfaces sintáctico-semánticas de los diferentes subtipos de CRI y la CD. Pese a las limitaciones planteadas, esta es la primera investigación que se ocupa de evaluar el reconocimiento, la comprensión y el costo de procesamiento de tres tipos diferentes de CRI: CRI-Trayecto, CRI-Propiedad y CRI-Falso Reflexivo. No existen precedentes de investigaciones sobre la adquisición de dichas estructuras por hablantes nativos de español de Argentina que, a su vez, cuentan con diversos niveles de proficiencia, y que sean hablantes de inglés como lengua extranjera, i.e., que no se encuentren inmersos en un contexto angloparlante. El hecho de aprender una L2 en instancias de instrucción formales sin inmersión en contextos habla extranjera (como sería el caso de la adquisición de lenguas segundas) es, sin duda, otro factor de dificultad en el proceso de acceder a pensar-para-hablar en otra lengua. En esta línea, esta tesis empleó una muestra amplia de sujetos experimentales con diferentes grados de proficiencia en la L2 en lugar de acceder solo a estudiantes universitarios (a excepción del Experimento 3), práctica habitual en estudios experimentales sobre lenguas extranjeras y en los estudios en psicolingüística y psicología en general (Henrich et al., 2010). A su vez, los datos provenientes de estas muestras se encuentran contrastados con datos de procesamiento de oraciones de muestras control con nativos de la lengua inglesa, contraste de especial relevancia para los experimentos en el área.

Cabe destacar, también, que en esta tesis se exploró y desarrolló en detalle dos variables desestimadas en los estudios de adquisición de ILE por hablantes de español: la complejidad intralingüística y la distancia interlingüística. Si bien los estudios sobre la adquisición de L2 consideran los efectos de influencia de L1 y de complejidad, hasta la fecha ningún trabajo había abordado la complejidad lingüística y la distancia entre estructuras en relación a la lengua materna de los y las aprendices. En esta tesis, sin embargo, se ha evidenciado la relevancia de estas consideraciones gramaticales. Así, estos criterios de interfaces gramaticales toman especial relevancia cuando el contraste ocurre entre lenguas tipológicamente diferentes, como es el caso del español como lengua de marco verbal y el inglés como lengua de marco satelital. Si bien los resultados de esta tesis se inclinan por un gradiente de adquisición de la CRI a partir de la distancia que cada subtipo tiene en relación a sus equivalentes en español, la base contrastiva del análisis de complejidad de estas estructuras abre las puertas a nuevas investigaciones en el área.

Se concluye que, si bien los y las hablantes de inglés como lengua extranjera recurren a su L1 en unas primeras instancias de la adquisición de inglés-L2, conforme aumentan su experticia, internalizan paulatinamente la codificación de eventos de la en la lengua extranjera (MacWhinney,

2005; MacWhinney y Bates, 1989). De este modo, la proficiencia en L2 permite la maduración de los mapeos de forma-función de la lengua inglesa –de sus interfaces gramaticales- conduciendo así a una mejor manera de 'repensar-para-hablar' (Robinson et al., 2009; Slobin, 1996). Como se ha argumentado ampliamente en esta investigación, la codificación de eventos es diametralmente opuesta en inglés y en español, de modo que el análisis de las dificultades de adquisición de la lengua meta no puede obviar las propiedades inherentes de la lengua materna. En definitiva, si se asume que la mente de cada aprendiz se encuentra ya gramaticalizada con una L1 (París, 2019, 2021), la formulación de estrategias para acceder a pensar-para-hablar en la lengua extranjera no puede sino fundarse en las bases gramaticales de la lengua materna y las diferencias que esta supone con la lengua meta.

Referencias

Abbuhl, Gass y Mackey (2014). Experimental research design. En Podesva, R. y Sharma, D. (Eds). Research Methods in Linguistics. UK: Cambridge University Press.

Abutalebi, J., Miozzo, A., y Cappa, S. F. (2000). Do subcortical structures control 'language selection' in polyglots? evidence from pathological language mixing. Neurocase, 6(1), 51-56. doi: 10.1080/13554790008402757.

Agresti, A. (2002) Categorical data analysis, 2nd ed. New York: Wiley.

Alexiadou, A. (2020). Compound formation in language mixing. Frontiers in Psychology 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01021.

Alonso, R. (2015). Boundary-crossing events in Spanish learners of English: A study on motion INTO events. En Ibarretxe-Antuñano, I. y Hijazo-Gascón, A. (Eds.), New Horizons in the study of motion: Bringing together applied and theoretical perspectives (pp. 64-79). Cambridge Scholars Publishing.

Altarriba, J., y Santiago-Rivera, A. L. (1994). Current perspectives on using linguistic and cultural factors in counseling the Hispanic client. Professional Psychology: Research and Practice, 25(4), 388.

Altmann, G. y M. Steedman (1988). Interaction with context during human sentence processing. Cognition 30(3), 191-238.

Altmann, G., A. Garnham y Y. Dennis (1992). Avoiding the garden path: Eye movements in context. Journal of Memory and Language 31, 685-712.

Arunachalam, S. (2013). Experimental Methods for Linguists. Language and Linguistics Compass. 7. 10.1111/lnc3.12021.

Aske, J. (1989). Path Predicates in English and Spanish: A Closer Look. Proceedings of the Fifteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society (pp. 1-14). https://doi.org/DOI: 10.3765/bls.v15i0.1753.

Avellana-Lincom (2012). El español de la argentina en contacto con lenguas indígenas Un análisis de las categorías de tiempo, aspecto y modo en el español en contacto con el guaraní, el toba (qom) y el quechua en la Argentina [Tesis Doctoral].

Aziz-Zadeh, L. y Damasio, A. (2008). Embodied Semantics for Actions: Findings from Functional Brain Imaging. Journal of Physiology. Paris 102: 35–39. doi:10.1016/j.jphysparis.2008.03.012.

Baker, C. L., y McCarthy, J. J. (1981). The logical problem of language acquisition.

Bargh, J. A., y McKenna, K. Y. A. (2004). The internet and social life. Annual Review of Psychology, 55, 573–590. doi:10.1146/annurev.psych.55.090902.141922.

Barr, D. J., Levy, R., Scheepers, C., y Tily, H. J. (2013). Random effects structure for confirmatory hypothesis testing: Keep it maximal. Journal of memory and language, 68(3), 10.1016/j.jml.2012.11.001. https://doi.org/10.1016/j.jml.2012.11.001

Barsalou, L.W., W. K. Simmons, A. K. Barbey, y C.D. Wilson (2003). Grounding Conceptual Knowledge in Modality-Specific Systems. Trends in Cognitive Sciences 7: 84–91. doi:10.1016/S1364-6613(02)00029-3.

Basnight-Brown, D. M., y Altarriba, J. (2007). Code-switching and code-mixing in bilinguals: Cognitive, developmental, and empirical approaches. Speech and language disorders in bilinguals, 69, 89.

Bates D., Mächler, M., Bolker, B., Walker, S. (2015) Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. In: Journal of Statistical Software, v. 67, n. 1, 2015.

Bates, D.M., Kliegl, R., Vasishth, S., y Baayen, H. (2015). Parsimonious Mixed Models. arXiv: Methodology.

Bautista, S., Pérez-Nares, Y., Rodriguez, Z., Herrera, S., y Pérez-Barriga, M. (2016). Change of State Predicates: The Acquisition of the English Resultative Constructions by Spanish Speakers. Proceedings Officer 2016 Conference. Seville, Spain.

Berman, R. A., y Slobin, D. I. (1994). Relating events in narrative: crosslinguistic developmental study. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Birba, A., Guerrero, D. B., Caro, M. M., Trevisan, P., Kogan, B., Sedeno, L., Garcia, A. M. (2020). Motor-system dynamics during naturalistic reading of action narratives in first and second language. NeuroImage, 116820. doi: 10.1016/j.neuroimage.2020.116820

Birdsong, D. (2006). Dominance, proficiency, and second language grammatical processing. Applied Psycholinguistics, 27(1), 46-49.

Bloomfield, L. (1933). Language. New York.

Boas, H. (2003). A constructional approach to resultatives. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Boas, H. C. (2009). Recent trends in multilingual computational lexicography. En Multilingual FrameNets in Computational Lexicography: Methods and Applications [Trends in Linguistics. Studies and Monographs 200], Hans C. Boas (ed), 1-26. Berlin: Mouton de Gruyter.

Bornkessel, I., y Schlesewsky, M. (2006). The Extended Argument Dependency Model: A neurocognitive approach to sentence comprehension across languages. Psychological Review, 113, 787821.

Bornkessel, I., y Schlesewsky, M. (2009). The role of prominence information in the real-time comprehension of transitive constructions: a cross-linguistic approach. Language and Linguistics Compass, 3(1), 19-58.

Bornkessel, I., y Schlesewsky, M. (2016). The argument dependency model. Neurobiology of Language (pp. 357-369). Academic Press.

Bosque, I. (1990). Tiempo y aspecto en los adjetivos y participios. En Bosque, I. (ed.), Tiempo y aspecto en español. Madrid: Cátedra, 177-211.

Broccias, C. (2004). Adjective selection in resultative constructions. En C. Torsello, M. Grazia Busà & S. Gesuato (eds.), Lingua Inglese e mediazione interlinguistica, 241–260. Padova: Unipress.

Bruner, J. S. (1974). From communication to language—A psychological perspective. Cognition, 3(3), 255-287.

Buhrmester, M., Kwang, T., y Gosling, S. D. (2011). Amazon's Mechanical Turk: A new source of inexpensive, yet high-quality, data? Perspectives on Psychological Science, 6, 3–5. http://doi.org/10.1177/1745691610393980

Bulté, B., y Housen, A. (2012). Defining and operationalizing L2 complexity. En A. Housen, F. Kuiken, y I. Vedder (Eds.), Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA (pp. 21–46). John Benjamins.

Butler, Y.G. y K. Hakuta (2004). Bilingualism and second language acquisition. En T.K. Bhatia y W.C. Ritchie (eds.), The Handbook of Bilingualism (pp. 114-144). Massachusetts: Blackwell Publishing.

Cadierno, T. (2004). Expressing motion events in a second language: A cognitive typological perspective. En M. Achard y S. Niemeier (Eds.), Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching (pp. 13–49). Berlin, Germany: De Gruyter.

Cadierno, T. (2008). Learning to talk about motion in a foreign language. En P. Robinson y N. C. Ellis (Eds.), Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition (pp. 239–75). New York, NY: Routledge.

Cadierno, T. (2012). Thinking for Speaking in Second Language Acquisition. The Encyclopedia of Applied Linguistics, Edited by Carol A. Chapelle. Blackwell Publishing Ltd. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal1213.

Cadierno, T. y Lund, K. (2004). Cognitive linguistics and second language acquisition: motion events in a typological framework. En: B. VanPatten, J. Williams, S. Rott and M. Overstreet (eds.), Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition (pp. 139-154). New Jersey: Erlbaum.

Cadierno, T. y Ruiz, L. (2006). Motion events in Spanish L2 acquisition. Annual Review of Cognitive Linguistics, 4(1), 183-216. https://doi.org/10.1075/arcl.4.08cad.
Cao, Z., y Zhou, C. (2014). The Main Determinant of English Sentence Comprehension by Chinese EFL Learners: The Verb or the Construction? Open Journal of Modern Linguistics, 04(02), 379-387. https://doi.org/10.4236/ojml.2014.42031.
Carreiras, M. y E. Meseguer (1999). Procesamiento de oraciones ambiguas. En M. de Vega y F. Cuetos (eds.), Psicolingüística del español (pp. 163-203). Madrid: Trotta.
Carreiras, M., y Clifton, C. (1993). Relative clause interpretation preferences in Spanish and English. Language and Speech, 36: 353–72.
Celi, M.A. (2023). Interfaces gramaticales en la Construcción Resultativa del inglés: una propuesta de adquisición para hablantes nativos de español. II Encuentro Latinoamericano de Interfaces Gramaticales (ELIG II) Argentina
Celi, M.A (2024) La adquisición de la Construcción Resultativa del inglés por hablantes nativos del español que aprenden inglés como lengua extrajera: Factores intervinientes. Conferencia Internacional "Bilingualism in the Hispanic and Lusophone world" (BHL). México
Chan, A. H. D., Li, G., Li, P., y Tan, L. H. (2004). Neural correlates of nouns and verbs in Early Bilinguals. Neuroimage, MO11.
Chen, H.-C., y Ng, M.L. (1989). Semantic facilitation and translation priming effects in Chinese-English bilinguals. Memory & Cognition, 17(4), 454-462. doi: 10.3758/BF03202618.
Chiswick, B. y Miller, P. (2005). Linguistic Distance: A quantitative measure of the Distance between English and other Languages. Journal of Multilingual and Multicultural Development 26 (1) 1-11.
Chomsky, N. (1957). Logical structure in language. Journal of the American Society for Information Science, 8(4), 284.
Chomsky, N. (1959). Review of Verbal Behavior by B. F. Skinner. Language 35 (pp. 26-58).
Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press.
Chomsky, N. (1981). Lectures on Government and Binding. Dordrecht: Foris.
Chomsky, N. (1986). Knowledge of Language, its Nature, Origin and Use. New York: Praeger.
Chomsky (2015). “60 años de la gramática generativa: pasado, presente y futuro de la teoría lingüística” conferencia en FFyL, UBA.
Christensen, R. H.B (2019). Ordinal—Regression models for ordinal data. R package version 2019.12-10.
Clahsen, H. y P. Muysken (1986). The availability of Universal Grammar to adult and child learners: A study of the acquisition of German word order. Second Language Research 2: 93-109.
Clifton y M. Crocker (eds.), Architecture and Mechanism of the Language Processing System (pp. 90-118). Cambridge: Cambridge University Press.
Clyne, M. (1967). Transference and triggering: Observations on the language assimilation of postwar German-speaking migrants in Australia. Den Haag: Martinus Nijhoff.
Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. Second Language Research 7(2), 103-117.
Cook, V. (1997). The consequences of bilingualism for cognitive processing. En: De Groot, Anette; Kroll, Judith. (orgs.). Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives. Manhwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. p. 279-300.
Cook, V. (2002). Background to the L2 user. En V. Cook (ed.), Portraits of the L2 User (pp. 1-28). Clevendon: Multilingual Matters.
Cook, V. (2003). Introduction: The changing L1 in the L2 user’s mind. En V. Cook (ed.), Effects of the Second Language on the First (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. IRAL 4, (pp. 161-170).
Croft, W. y Cruse, D. A. (2004). Cognitive Linguistics [Cambridge Textbooks in Linguistics]. Cambridge: CUP. Gruyter.

Cuetos, F. y Mitchell, D. C. (1988). Cross-linguistic differences in parsing: restrictions on the use of the Late Closure strategy in Spanish. Cognition, 30: 73–105.
Cuetos, F., D.C. Mitchell y M.M.B. Corley (1996). Parsing in different languages. En M. Carreiras, J.E. García-Albea y N. Sebastián-Gallés (Eds.), Language Processing in Spanish (pp. 145-187). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbau.
Cuetos, F., González, De Vega, M. (2015). Concepto de Psicología del lenguaje. Psicología del lenguaje. Editorial Panamericana. (1-32).
Cuetos, F., Gonzalez, De Vega, M. (2015). Concepto de Psicología del lenguaje. Psicología del lenguaje. Editorial Panamericana. (1-32).
Dato, D. (1971). The Development of the Spanish Verb Phrase in Children's Second Language Leaming. En P. Pimsleur y T. Quinn (eds.), The Psychology of Second Language Learning. Papers from the Second lnternational Congress of Applied Linguistics (pp. 19-33).
Davies, M. (2015). Corpus of contemporary American English (COCA) [Harvard Dataverse, V2]. https://www.english- corpora.org/coca/
de Clercq, B., y Housen, A. (2017). A Cross-Linguistic Perspective on Syntactic Complexity in L2 Development: Syntactic Elaboration and Diversity. The Modern Language Journal, 101(2), 315-334. https://doi.org/10.1111/modl.12396.
de Groot, A. M. B. (1992). Determinants of word translation. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition 18, 1001-1018.
de Groot, A. M. B. (1993). Word-type effects in bilingual processing tasks: Support for a mixed representational system. En R. Schreuder y B. Weltens (ed.) Bilingual Lexicon (pp. 27-51). Amsterdam: John Benjamins.
Demonte, V. (1991). Temporal and Aspectual Constraints on Predicative Adjective Phrases. En Peira, P., Juaralde, P., Sánchez Lobato, J. y Urrutia, J. (eds.), Homenaje a Alonso Zamora Vicente, I. Historia de la lengua: El español contemporáneo. Madrid: Castalia, 385-405.
Demonte, V. y Masullo, J. P. (1999). La predicación: los complementos predicativos. En Bosque, I. y Demonte, V. (eds.), Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen 2. Madrid: Espasa, 2461-2523.
Deuchar, M. y S. Quay (2000). Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study. Oxford: Oxford University Press.
Dijkstra, A. y van Heuven, W. J. B. (1998). The BIA model and bilingual word recognition. En J. Grainger y A. Jacobs (Eds.) Localist Connectionist Approaches to Human Cognition (pp. 189–225). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Dijkstra, A., y van Heuven, W. J. B. (1998). The BIA model and bilingual word recognition. En J. Grainger y A. M. Jacobs (Eds.) Localist connectionist approaches to human cognition (pp. 189–225). Mahwah, NJ: Erlbaum.
Domaradzky, M. (2007). “Cognitive Critique of Generative Grammar”, Lingua ac Communitas 17, 39–58.
Dong, D., Wu, H., He, W., Yu, D., y Wang, H. (2015). Multi-task learning for multiple language translation. En Proceedings of the 53rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics and the 7th International Joint Conference on Natural Language Processing (Volume 1: Long Papers) (pp. 1723-1732).
Dong, Y. P. y Liang, J. Y. (2004). Constructions in the Comprehension of English Sentences by Chinese EFL Learners. Foreign Language Teaching and Research, 36, 42-48.
Dong, Y., S. Gui y B. MacWhinney (2005). Shared and separate meanings in the bilingual lexicon. Bilingualism: Language and Cognition 8, 221-238.
Dulay, H. y M. Burt. (1973). Should we Teach Children Syntax? Language Learning 23.2, 245-258.
Dulay, H. y M. Burt. (1974). Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. Language Leaming 24, 37-53.
Dulay, H., M. Burt y S. Krashen. (1982). Language Two. New York: Oxford University Press.

Dussias, P. (2003). Syntactic ambiguity resolution in L2 learners: some effects of bilinguality on L1 and L2 processing strategies. Studies in Second Language Acquisition, 25: 529–57.
Dussias, P. E., y Sagarra, N. (2007). The effect of exposure on syntactic parsing in Spanish–English bilinguals. Bilingualism: Language and cognition, 10(1), 101-116.
Dussias, P.E. (1998a). Late closure in Spanish/English bilinguals. Linguistics Colloquium Series on Language Processing in the Bilingual. University of Arizona, Tucson, Arizona.
Dussias, P.E. (1998b). Parsing in two languages: Some on-line results. 23rd Annual Boston University Conference on Language Development. Boston, Massachussets.
Eddington, D. y Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (2010). Argument constructions and language processing: Evidence from a priming experiment and pedagogical implications. En Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics, Sabine de Knop, Frank Boers y Antoon de Rycher (eds), 213-238. Berlin: Mouton de Gruyter. Fuentes, C. 1991.
Ellis, A. W. (Ed.). (1985). Progress in the Psychology of Language (Vol. 1). Lawrence Erlbaum.
Ellis, N. C. y Collins, L. (2009). Input and second language acquisition: The roles of frequency, form, and function introduction to the special issue. The Modern Language Journal, 93, 329–35.
Ellis, R. (1985). A variable competence model of second language acquisition. IRAL, 23(1), 47-59.
Epstein, S., S. Flynn y G. Martohardjono (1996). Second Language Acquisition: Theoretical and Experimental Issues in Contemporary Research. Behavioral and Brain Sciences 19 (4).
Ervin, S. M. y Osoood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. En: Osgood, C. E. y Sebeok, T. Psycholinguistics: A survey of theory and research problems. Indiana University Publications in Antropology and Linguistics. Mem. 10 Baltimore.
Fabbro, F. (2001b). The bilingual brain: Cerebral representation of languages. Brain and Language 79, 211-222.
Fábregas, A. (2010). A cartographic analysis of Spanish prepositional affixes. En Catalan Journal of Linguistics 9, 55-77.
Fernández, E. M. (2003). Bilingual Sentence Processing: Relative Clause Attachment in English and Spanish. Benjamins, Amsterdam.
Fernández, E.M. (1995). Processing strategies in second language acquisition: Some preliminary results. 3rd GASLA, cuny, Nueva York.
Ferrari, L. (2010). A erosão linguística de italianos cultos em contato com o português brasileiro: aspectos do sistema pronominal. Thesis (MA in Linguistics). College of Letters, Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte.
Flynn, S y J. Martohardjono (1994). Mapping from the initial state to the final state: the separation of universal principles and language specific principles. En: B. Lust, M. Suñer y J. Whitman (eds.) Syntactic theory and first language acquisition: cross-linguistic perspectives. Hillsdate, NJ: Lawrence Erlbaum, vol. 1: Heads, projections and learnability, 319– 335.
Flynn, S. (1996). A parameter-setting approach to second language acquisition. En: W. Ritchie y T. Bhatia (eds.) Handbook of language acquisition. San Diego: Academic Press.
Fodor, J.D. (1998). Learning To Parse?. Journal of Psycholinguist 27, 285–319. https://doi.org/10.1023/A:1023258301588.
Foroodi-Nejad, F., y Paradis, J. (2009). Crosslinguistic transfer in the acquisition of compound words in Persian–English bilinguals. Bilingualism: Language and Cognition, 12(4), 411-427. doi:10.1017/S1366728909990241
Fos, J., y Weisberg, S. (2022). An {R} Companion to Applied Regression. Third Edition ed. Thousand Oaks CA: Sage.
Francis, N., Myers-Scotton, C. (2007). Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism. Applied Linguistics, Volume 28, Issue 1 (pp. 155–158) https://doi.org/10.1093/applin/aml055.
Frazier, L. (1983). The Interaction of Syntax and Semantics During Sentence Processing: Eye Movements in the Analysis of Semantically Biased Sentences. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 358-374.

Frazier, L. (1987). Sentence processing: A tutorial review. En M. Coltheart (ed.), Attention and Performance XII (pp. 561-587). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Frazier, L. (1990). Parsing modifiers: Special purpose routines in the human sentence processing mechanism? En D.A. Balota, G.B. Flores d'Arcais y K. Rayner (eds.), Comprehension Processes in Reading (pp. 303-330). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Frazier, L. y Fodor, J. D. (1978). The sausage machine: A new two-stage parsing model. Cognition 6, 291-325.

Frazier, L. y K. Rayner (1982). Making and correcting errors during sentence comprehension: Eye movements in the analysis of structurally ambiguous sentences. Cognitive Psychology 14, 178-210.

Frazier, L., y Clifton, C. (1996). Construal. MIT Press, Cambridge, MA.

Freed, B. F., N. Segalowitz, y D.P. Dewey (2004). Context of Learning and Second Language Fluency in French: Comparing Regular Classroom, Study Abroad, and Intensive Domestic Immersion Programs. Studies in Second Language Acquisition 26: 275–301. doi:10.1017/S0272263104262064.

French, R. y M. Jacquet (2004). Understanding bilingual memory: Models and data. TRENDS in Cognitive Science 8(2), 87-93.

Frenck-Mestre, C. (1997). Examining second language reading: an on-line look. En A. Sorace, C. Heycock, and R. Shillcock (eds), Language Acquisition, Knowledge Representation and Processing: GALA 1997, pp. 444–8. HCRC, Edinburgh.

Frenck-Mestre, C. (1998). Overcoming parameters: An on-line look at bilingual sentence processing. Paper presented at the 39th annual meeting of the Psychonomic Society, Dallas, TX.

Frenck-Mestre, C. (2002). An on-line look at sentence processing in the second language. En R. R. Heredia y J. Altarriba (eds.), Bilingual sentence processing, pp. 218– 236. Amsterdam: Elsevier.

Frenck-Mestre, C. (2005). Eye-movement recording as a tool for studying syntactic processing in a second language: A review of methodologies and experimental findings. Second Language Research, 21(2), 175-198.

García, A. (2012). Traductología y cognición.: Cómo se organiza el sistema lingüístico del traductor. Cap. 5: La organización neurocognitva del sistema bilingüe (pp. 107-167) y Cap. 6: La organización neurocognitiva del sistema traductor (pp. 169-258).

García González, J. (1998). Estudio descriptivo del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: principales aportaciones teóricas de la segunda mitad del siglo XX. Philologia Hispalensis 12 (p.179-194).

García, A. M., y Suárez Cepeda, S. G. (2016). Mente bilingüe: Abordajes psicolingüísticos y cognitivistas. Córdoba -Argentina: Comunic-Arte.

Gattei, C. A., París, L. A. (2018). El procesamiento de oraciones y la interfaz sintaxis-semántica: contraste entre dos modelos psicolingüísticos. Signo y Seña /34: (pp. 39-60) ISSN 2314-2189.

Gelormini Lezama, (2016). Procesamiento de oraciones en bilingües. Capítulo 4 En García, A. Mente bilingüe Abordajes psicolingüísticos y cognitivistas. (pp- 99-119). Comunicarte. Córdoba, Argentina.

Genesee, F., J. Hamers, W.E. Lambert, L.J. Mononen, M. Seitz y R. Starck (1978). Language processing in bilinguals. Brain and Language 5, 1-12.

George, D., y Mallery, P. (2016). IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference (14th ed.). New York, NY: Routledge.

Gibson E. (1998). Linguistic complexity: locality of syntactic dependencies. Cognition, 68(1), 1–76. https://doi.org/10.1016/s0010-0277(98)00034-1.

Gibson, E., Pearlmutter, N. J. y Torrens, V. (1999). Recency and lexical preferences in Spanish. Memory and Cognition, 27, 603–611.

Gibson, E., Schutze, C. T. y Salomon, A. (1996). The relationship between the frequency and the processing complexity of linguistic structure. Journal of Psycholinguistic Research, 25, 59–92.

Glenberg, A., M., Sato, L., Cattaneo, L., Riggio, D., Palumbo, y G., Buccino (2008). Processing Abstract Language Modulates Motor System Activity. Quarterly Journal of Experimental Psychology 61: 905–19.

Goldberg, A. E. (1996). Jackendoff and construction-based grammar. Cognitive Linguistics 7: 3-19.

Goldberg, A. E. (2019). Explain me this: Creativity, competition, and the partial productivity of constructions. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Goldberg, A. E. y Jackendoff, R. (2004). The English Resultative as a Family of Constructions. Language, 80(3), 532-568. https://doi.org/10.1353/lan.2004.0129.

González Vergara, C. (2006). La Gramática del Papel y la Referencia: una aproximación al modelo. Onomázein, (14), 101–140. https://doi.org/10.7764/onomazein.14.03.

Grainger, J. (1993). Visual word recognition in bilinguals. En R. Schreuder y B. Weltens (Eds.), The bilingual lexicon (pp. 11–26). Amsterdam: Benjamins.

Granda, G. de (1994). Español de América, español de África y hablas criollas hispánicas: cambios, contactos y contextos. Madrid: Gredos.

Green, D. W. (2003). The neural basis of the lexicon and the grammar in L2 acquisition. En Roeland van Hout, Aafke Hulk, Folkfert Kuiken y Richard Towell (eds.). The Interface between Syntax and the Lexicon in Second Language Acquisition, (pp. 197-208). Ámsterdam: John Benjamins.

Green, D.W. (1993). Towards a model of L2 comprehension and production. En R. Schreuder y B. Weltens (Eds.) The Bilingual Lexicon (pp. 249-277). Amsterdam, Philadelphia, USA: John Benjamin.

Gries, S. T. y Stefanowitsch, A. (2004). Extending collostructional analysis: A corpus-based perspective on 'alternations'. International Journal of Corpus Linguistics, 9, 97–129.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. Brain and Language 36, 3-15.

Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. En Advances in psychology (Vol. 83, pp. 51-62). North-Holland.

Grosjean, F. (1994). Individual bilingualism. En R.E. Asher (ed.), The Encyclopaedia of Language and Linguistics (pp. 1656-1660). Oxford: Pergamon Press.

Guasch, M., R. Sánchez-Casas, P. Ferré y J. E. García-Albea (2008). Translation performance of beginning, intermediate and proficient Spanish-Catalan bilinguals. Mental Lexicon 3(3), 289-308.

Gumperz, J. y R. Wilson (1971). Convergence and creolization. En: J. Dell Hymes (ed.) Pidginization and creolization of languages. Cambridge: Cambridge University Press, 151-167.

Hagoort, P., L. Hald, M. Bastiaansen y K. M. Petersson. (2004). Integration of word meaning and world knowledge in language comprehension. Science 304.5669:438-441.

Hagoort, P., y van Berkum, J. (2007). Beyond the sentence given. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 362(1481), 801-811.

Hale, K. y Keyser, S. J. (2002). Prolegomenon to a Theory of Argument Structure. The MIT Press.

Haspelmath, M. (2023). On what a construction is. Constructions, 15.1. doi 10.24338/cons-539.

Haugen, E. (1953). The Norwegian Language in America, a Study in Bilingual Behavior, Volume 2: The American Dialects of Norwegian. University of Pennsylvania Press.

Hawkins, J. A. (1998). Some issues in a performance theory of word order. Constituent order in the languages of Europe, ed. Anna Siewierska, 729–81. Berlin: Mouton de Gruyter.

Hawkins, R. y C. Chan (1997). The Partial Accessibility of Universal Grammar in second language acquisition: The Failed Functional Features Hypothesis. Second Language Research 13: 187-226.

Henrich, J., Heine, S. J., y Norenzayan, A. (2010). Most people are not WEIRD. Nature, 466(7302), 29-29.
Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C., Pilar Baptista L. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill. [Cap. 3-6].
Hernandez, A. E., Bates, E., y Avila, L. X. (1994). Sentence interpretation in Spanish English bilinguals: what does it mean to be in-between? Applied Psycholinguistics, 15: 417–66.
Hernández, A. E., Fernández, E. M. y Aznar-Besé, N. (2007). Bilingual Language Processing. En: M. Gareth Gaskell (Ed.). The Oxford Handbook of Psycholinguistics, 371–384. Oxford, UK: Oxford University Press.
Hoekstra, T. (1988). Small Clause Results. Lingua 74 (2-3), 101-139.
Hoffmann, T. (2022). Construction grammar: The structure of English. Cambridge: Cambridge University Press.
Housen, A., y Simoens, H. (2016). Introduction: Cognitive perspectives on difficulty and complexity in L2 acquisition. Studies in Second Language Acquisition, 38, 163–175. https://doi.org/10.1017/ S0272263116000176.
Hulstijn, J. H., y de Graaff, R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. AILA Review, 11, 97–112.
Hulstijn, J.H. (2012). The construct of language proficiency in the study of bilingualism from a cognitive perspective. Bilingualism: Language and Cognition 15(2), 422- 433.
Ibáñez, A., Manes, F., Escobar, J., Trujillo, N., Andreucci, P., y Hurtado, E. (2010). Gesture influences the processing of figurative language in non-native speakers: ERP evidence. Neurosci Lett, 471(1), 48-52. doi: 10.1016/j.neulet.2010.01.009.
Ibarretxe-Antuñano, I. (2003). What translation tells us about motion: a contrastive study of typologically different languages. International Journal of English Studies 3.2: 153-178.
Ibarretxe-Antuñano, I., y Valenzuela, J. (2012). Lingüística Cognitiva: origen, principios y tendencias. Lingüística cognitiva, 13-38.
Ionin, T., y Montrul, S. (2023). Second Language Acquisition: Introducing Intervention Research. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781009031585.
Ionin, T.y E. Zyzik. (2014). Judgment and interpretation tasks in second language research. Annual Review of Applied Linguistics, 34. 37–64.
Jackendoff, R. (1990). Semantic structures. The MIT Press.
Jakobson, R. (1938). Sur la théorie des affinités phonologiques des langues. Actes du Quatrieme Congres des Linguistes (pp. 48-58).
Jarvis, S. (2007). Theoretical and methodological issues in the investigation of conceptual transfer. Vigo International Journal of Applied Linguistics, 4, 43–71.
Jarvis, S. y Pavlenko, A. (2008). Crosslinguistic influence in language and cognition. New York and London: Routledge.
Just, M. A y Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. Psychological Review, v. 87, p. 329–354.
Just, M. A., Carpenter, P. A., Keller, T. A., Eddy, W. F., Thulborn, K. R. (1996). Brain activation modulated by sentence comprehension. Science 274: 114–116
Just, M. A., y Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. Psychological Review, 87, 329-354.
Kail, M. (1989). Cue validity, cue cost, and processing types in sentence comprehension in French and Spanish. En B. MacWhinney y E. Bates (eds), The Crosslinguistic Study of Sentence Processing, (pp. 77–117). Cambridge University Press, New York.
Kamide, Y. y C. Mitchell. (1999). Incremental pre-head attachment in Japanese parsing. Language and Cognitive Processes 14.5-6: 631-662.

Kamide, Y., G. Altmann y S. Haywood (2003). The time-course of prediction in incremental sentence processing: Evidence from anticipatory eye-movements. Journal of Memory and Language 49, 133-156.
Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. Language Learning, 16: 1-20.
Kaplan, R., y Bresnan, J. (1982). Lexical functional grammar: A formal system for grammatical representation. En J. Bresnan (Ed.). The mental representation of grammatical relations. Cambridge, MA: MIT Press.
Keating, G. y Jegerski, J. (2015). Experimental Design in Sentence Processing Research: A Methodological Review and User's Guide. Studies in Second Language Acquisition, 37, 1-32.
Kellerman, E. (1987). Aspects of transferability in second language acquisition. Manuscrito no publicado, University of Nijmegen, Netherlands.
Kilborn, K. (1987). Sentence processing in a second language: seeking a performance definition of fluency. PhD dissertation. University of California, San Diego.
Kilborn, K. (1989). Sentence processing in a second language: the timing of transfer. Language and Speech, 32: 1–23.
Kim, H. y Rah, Y. (2019). Constructional Processing in a Second Language: The Role of Constructional Knowledge in Verb-Construction Integration. Language Learning, 69(4), 1022-1056. https://doi.org/10.1111/lang.12366.
Kim, K. H. S., Relkin, N. R., Lee, K. M., y Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. Nature, 388, 171–174.
Kim, S., Ko, H. y Yang, H. K. (2019). Telicity and mode of merge in L2 acquisition of resultatives. Language Acquisition, 27(2), 117-159. https://doi.org/10.1080/10489223.2019.1659275.
Kimball, J. (1973). Seven principles of surface structure parsing in natural language. Cognition, 2: 15–47.
Kita, S. (2009). Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture: A review. Language and Cognitive Processes, 24(2), 145–67.
Kogan, B., García-Marco, E., Birba, A., Cortés, C., Melloni, M., Ibáñez, A., y García, A. M. (2020). How words ripple through bilingual hands: Motor-language coupling during L1 and L2 writing. Neuropsychologia, 146, 107563.
Kogan, B., Muñoz, E., Ibáñez, A., y García, A. M. (2020). Too late to be grounded? Motor resonance for action words acquired after middle childhood. Brain and cognition, 138, 105509.
Konieczny, L. (2000). Locality and parsing complexity. Journal of Psycholinguistic Research 29.6: 627-645.
Krashen, S. (1981). Second language acquisition. Second Language Learning, 3(7), 19-39.
Kratzer, A. (2011). Building resultatives. En C. Maienborn y A. Wöllstein (Ed.), E vent Arguments: Foundations and Applications (pp. 177-212). Berlin, Boston: Max Niemeyer Verlag.
Kroll J. F. y de Groot, A. M. (1997). Lexical and Conceptual Memory in the Bilingual: Mapping Form to Meaning in Two Languages. En J. F. Kroll y A. M. de Groot (Eds.). Tutorials in bilingualism: Psychological Perspectives (pp. 169- 199), Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
Kroll, J. F. (1993). Accessing conceptual representations for words in a second language. En Robert Schreuder y Bert Weltens (eds.) Bilingual Lexicon (pp. 53-81). Amsterdam y Filadelphia: John Benjamins.
Kroll, J. F. y J. Curley (1988). Lexical memory in novice bilinguals: The role of concepts in retrieving second language words. En M. Gruneberg, P. Morris y R. Sykes (eds.), Practical Aspects of Memory, Vol 2 (pp. 389-395). Londres: John Wiley & Sons.
Kroll, J. F., y Sholl, A. (1992). Lexical and conceptual memory in fluent and non-fluent bilinguals. En R. Harris (Ed.) Cognitive processing in bilinguals (pp. 191–204). Amsterdam: Elsevier.

Kroll, J. F. y E. Stewart (1990). Concept mediation in bilingual. Ponencia realizada en la 31st Annual Meeting of the Psychonomic Society, Nueva Orleans.
Kroll, J. F. y E. Stewart (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. Journal of Memory and Language 33, 149-174.
Kroll, J. F., E., Tokowicz, N., y Dufour, R. (2002). The development of lexical fluency in a second language. Second Language Research, 18, 137–171.
Kroll, J. F., Tokowicz, N., Kroll, J. F., y de Groot, A. M. B. (2005) Models of bilingual representation and processing: looking back and to the future.
Krzywinski, M. y Altman N. (2013) Error bars. Nature Methods, 10(10), 921–922. https://doi.org/10.1038/ nmeth.2659.
Kuiken, F., y Vedder, I. (2019). Syntactic complexity across proficiency and languages: L2 and L1 writing in Dutch, Italian and Spanish. International Journal of Applied Linguistics, 29(2), 192-210. https://doi.org/10.1111/ijal.12256.
Lado, R. (1956). Linguistics across cultures. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
Lafford, B. A. (1995). Getting into, through, and out of a Survival Situation: A Comparison of Communicative Strategies Used by Students Studying Spanish-Abroad and 'at Home'. En Second Language Acquisition in a Study Abroad Context 9: 97–121.
Lardiere, D. (1998). Case and tense in a fossilized steady state. Second Language Research 14:1-26.
Larrañaga, P., Treffers-Daller, J., Tidball, F., y Ortega, M. C. G. (2012). L1 transfer in the acquisition of manner and path in Spanish by native speakers of English. International Journal of Bilingualism, 16(1), 117-138.
Larsen-Freeman, D. E. (1976). An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. Language learning, 26(1), 125-134.
Larsen-Freeman, D. y M. H. Long. 1994. Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas. Madrid: Gredos. Trads. l. Molina Martos y P. Benítez Pérez de An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman, 1991.
Lefebvre, C., White, L. y Jourdan, Chr. (2006). L2 Acquisition and Creole Genesis. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
Legault, J., Zhao, J., Chi, Y. A., Chen, W., Klippel, A., y Li, P. (2019). Immersive Virtual Reality as an Effective Tool for Second Language Vocabulary Learning. Languages, 4(1), 13.
Lemhöfer, K., y Broersma, M. (2012). Introducing LexTALE: A quick and valid Lexical Test for Advanced Learners of English. Behavior Research Methods, 44(2), 325-343. https://doi.org/10.3758/s13428-011-0146-0.
Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. Hospital Practice, 2(12), 59-67.
Lenth, R. (2023) _emmeans: Estimated Marginal Means, Least-Squares Means_. R package version 1.8.4-1.
Lenzing, A. (2013). The Development of the Grammatical System in Early Second Language Acquisition. In Palart. 3. John Benjamins Publishing Company.
Levin, B., y Rappaport Hovav, M. (1995) Unaccusativity: At the Syntax-Lexical Semantics Interface, MIT Press, Cambridge, MA.
Levin, B. y M. Rappaport Hovav (2019) Lexicalization Patterns En R. Truswell, ed., Oxford Handbook of Event Structure, Oxford University Press, Oxford, UK, 395-425.
Li, P., Jin, Z., y Tan, L. H. (2004) Neural representations of nouns and verbs in Chinese: an fMRI study. Neuroimage, 21: 1533–41.
Li, P., Zhang, F., Tsai, E., y Puls, B. (2013). Language history questionnaire (LHQ 2.0): A new dynamic web-based research tool. Bilingualism: Language and Cognition, 17, 673-680. https://doi.org/10.1017/S1366728913000606.
Liceras, J. M. (1992). Hacia un modelo de análisis de la interlengua. En J. M. Liceras (comp.). La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua. Trad. M. Marcos. Madrid: Visor Dis, 11-27.

Linck, J. A., J.F. Kroll, and G. Sunderman (2009). Losing access to the native language while immersed in a second language: Evidence for the role of inhibition in second language learning. Psychological Science 20: 12, 1507–1515. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02480.

Lindstromberg, S. (2016). Inferential statistics in Language Teaching Research: A review and ways forward. Language Teaching Research, 20, 741 - 768.

MacDonald, M.C. (1993). The interaction of lexical and syntactic ambiguity. Journal of Memory and Language 32, 692-715.

MacDonald, M.C. (1994). Probabilistic constraints and syntactic ambiguity resolution. Language and Cognitive Processes 9, 157-201.

MacDonald, M.C., N. Pearlmutter y M. Seidenberg (1994b). Syntactic ambiguity resolution as lexical ambiguity resolution. En C. Clifton, L. Frazier y K. Rayner (eds.), Perspectives on Sentence Processing (pp. 123-153). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Macizo, P. (2015). Phonological coactivation in the bilinguals' two languages: Evidence from the color naming task. Bilingualism: Language and Cognition, 19(2), 361-375. doi: 10.1017/S136672891500005X.

Macizo, P., Bajo, T., y Cruz Martín, M. (2010). Inhibitory processes in bilingual language comprehension: Evidence from Spanish–English interlexical homographs. Journal of Memory and Language, 63(2), 232-244. doi: https://doi.org/10.1016/j.jml.2010.04.002

Mackey, A., y Gass, S.M. (2021). Second Language Research: Methodology and Design (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003188414

Macnamara, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? En L.G. Kelly (ed.), Description and Measurement of Bilingualism (pp. 80-119). Toronto: University of Toronto Press.

MacWhinney, B. (1987). Applying the competition model to bilingualism. Applied psycholinguistics, 8(4), 315-327.

MacWhinney, B. (ed.) (1999) Emergence of Language. Erlbaum, Hillsdale, NJ.

MacWhinney, B. (2005). A unified model of language acquisition. En J. Kroll and A. M. B. Groot (eds), Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches, pp. 49–67. Oxford University Press, New York.

MacWhinney, B. y Bates, E. (1989). The crosslinguistic study of sentence processing. New York: Cambridge University Press. pp 3-76.

MacWhinney, B., Osman-Sagi, J., y Slobin, D. (1991) Sentence comprehension in two clear case marking languages. Brain and Language, 41: 234–49.

Mare, M. y J. Silva Garcés (2018) "Estudiar las lenguas". En M. Mare & F. Casares (eds.) ¡A lingüistiquearla! Neuquén: EDUCO, 23-44.

Marian, V. (2011). Bilingual Research Method. En: J. Altarriba, R.R. Heredia (Eds.). An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes. Chapter 2. New York: Psychological Press.7.

Marian, V., Shildkrot, Y., Blumenfeld, H. K., Kaushanskaya, M., Faroqi-Shah, Y. y Hirsch, J. (2007). Cortical activation during word processing in late bilinguals: Similarities and differences as revealed by functional magnetic resonance imaging. Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, (29) 3, 247–265.

Marinis, T. y V. Chondrogianni (2011). Comprehension of reflexives and pronouns in sequential bilingual children: Do they pattern similarly to L1 children, L2 adults, or children with specific language impairment? Journal of Neurolinguistics 24, 202-212.

Marslen-Wilson, W. D., y Tyler, L. (1980). The temporal structure of spoken language understanding. Cognition, 8, l-71.

Martínez Hincapié, J. (2013). La investigación experimental en lingüística. Katharsis, 15, 215-238.

Martínez Vázquez, M. (2004). Learning argument structure generalizations in a foreign language. Vigo International Journal of Applied Linguistics, 1, 151-165.

Matuschek, H., Kliegl, R., Vasishth, S., Baayen, H., y Bates, D. (2017). Balancing Type I error and power in linear mixed models. Journal of Memory and Language, 94, 305–315. https://doi.org/10.1016/j.jml.2017.01.001

McClelland, J. L. (1987). The case for interactionism in language processing. En M. Coltheart (Ed.), Attention and performance XII. London: Erlbaum.

McClelland, J., y Kawamoto, A. (1986). Mechanisms of sentence processing: Assigning roles to constituents. En J. L. McClelland and D. E. Rumelhart (Eds.), Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition. Volume 2. Cambridge, MA: MIT Press.

McDonald, J. L. (1989) The acquisition of cue-category mappings. En B. MacWhinney y E. Bates (eds), The Crosslinguistic Study of Sentence Processing. (pp. 375–96). Cambridge University Press. New York.

McLaughlin, J., Osterhout, L., y Kim, A. (2004). Neural correlates of second-language word learning: minimal instruction produces rapid change. Nature Neuroscience, 7: 703–4. 15-33).

Menenti, L. (2006). L2-L1 word association in bilinguals: Direct evidence. Nijmegen: Cognitive Neuroscience Journal 1(1), 17-24.

Mertins, B (2016). The Use of Experimental Methods in Linguistic Research: Advantages, Problems and possible Pitfalls. En T. Anstatt, A. Gattnar y C. Clasmeier (eds.), Slavic languages in Psycholinguistics. Chances and Challenges for Empirical and Experimental Research (pp. 15-33).

Milton, J. y P. Meara (1995). How Periods Abroad Affect Vocabulary Growth in a Foreign Language. International Journal of Applied Linguistics 107–108: 17–34. doi:10.1075/itl.107-108.02mil.

Mitchell, D. (1994). Sentence parsing. En M.A. Gernsbacher (ed.), Handbook of Psycholinguistics (pp. 375-409). San Diego: Academic Press.

Mitchell, D. C. y Cuetos, F. (1991b). Restrictions on late closure: The computational underpinnings of parsing strategies in Spanish and English. University of Exeter.

Mitchell, D., F. Cuetos, M. Corley y M. Brysbaert (1995). Exposure-based models of human parsing: Evidence for the use of coarse-grained (non-lexical) statistical records. Journal of Psycholinguistic Research 24, 469-488.

Montrul, S. (2006). On the bilingual competence of Spanish heritage speakers: Syntax, lexical-semantics and processing. International Journal of Bilingualism, 10(1), 37-69.

Montrul, S. (2013). La organización del léxico mental bilingüe. En S. Montrul, El bilingüismo en el mundo hispanohablante (pp. 142-146). Oxford: Wiley & Blackwell.

Murre, J. M. (2005). Models of monolingual and bilingual language acquisition. Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches, 154-169.

Myhill, J. (1982). The acquisition of complex sentences: a cross-linguistic study. Studies in Second Language Acquisition, v. 4, n. 2, p. 193–200.

Nakagawa, S., P. Johnson y H. Schielzeth. 2017. The coefficient of determination R 2 and intra-class correlation coefficient from generalized linear mixed-effects models revisited and expanded. Journal of the Royal Society Interface, 14. 20170213.

Napoli, D.J. (1992). Secondary resultative predicates in Italian. Journal of Linguistics, 28, 53-90.

Nieuwland MS, y van Berkum JJ (2006). When peanuts fall in love: N400 evidence for the power of discourse. Journal of Cognitive Neuroscience. 1098-111. doi: 10.1162/jocn.2006.18.7.1098. PMID: 16839284.

Norris, J.M. (2015). Statistical Significance Testing in Second Language Research: Basic Problems and Suggestions for Reform. Language Learning, 65, 97-126.

Odlin, T. (1989). Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Okamoto, A. (2009). The importance of negative evidence in instructed second language acquisition, En: Wei-Yang, Dai; Yiu-Nam, Leung; Jenks, Michael (Eds.). New Perspectives on English Instruction: Teaching, Learning, and Assessing. Taipei: Crane Publishing, 2009. p. 87-104.

Oliveira, C. (2014). Uma investigação sobre a aquisição das regras de formação da construção resultativa por bilíngues de alta proficiência do par linguístico português do Brasil e inglês. Letrônica, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 66-85.
Oliveira, C. (2016). Processing, Representation and Learnability of the Resultative Construction by Brazilian Portuguese-English Bilinguals [PhD Thesis]. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25160.72968/1
Oliveira, C. y Penzin, A. (2019). The negative evidence hypothesis: The acquisition of the double-object construction by Brazilian-Portuguese English bilinguals. Ilha Do Desterro. A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, 72(3), 331-358. https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p331.
Oostendorp, M. (2012). New perspectives on cross-linguistic influence: Language and cognition. Language Teaching, 45(3), 389-398. https://doi.org/10.1017/S0261444812000080
Ortega, L. (2003). Syntactic Complexity Measures and their Relationship to L2 Proficiency: A Research Synthesis of College-level L2 Writing. Applied Linguistics, 24(4), 492-518. https://doi.org/10.1093/applin/24.4.492
Özçaliskan, S. (2015), Ways of crossing a spatial boundary in typologically distinct languages. Applied Psycholinguistics 36, 485-508.
Painter, Claire (2001). Learning Through Language in Early Childhood, Great Britain. Bookcraft.
Palotti, G. (2015). A Simple View of Linguistic Complexity. En Second Language Research 31 (1) 117-134.
Paradis, M. (1984). Aphasie et traduction. Meta: International Translators' Journal 29, 57-67.
Paradis, Michel (2004). A Neurolinguistic Theory of Bilingualism. Ámsterdam: John Benjamins.
Paradis, Michel (2009). Declarative and Procedural Determinants of Second Languages. Ámsterdam: John Benjamins.
París, L. (2006). Implicating and Focusing on Underspecified Lexical Information. En von Heusinger, K. y Turner, K. (Eds.), When Semantics Meets Pragmatics (pp. 421-444). Elsevier.
París, L. (2015). Preferencia aspectual en el léxico y compensación morfo-sintáctica: el contraste inglés-español. En Revista de Lingüística Teórica y Aplicada 53 (1): 59-81.
París, L. (2018). The Syntax of the Directed Motion Subtype of the Spanish Gerund Construction. R. Kailuweit, L. Künkel y E. Staundinger (Eds.) Applying and Expanding Role and Reference Grammar. Freiburg: NIHIN. 305-325.
París, L. (2019). La construcción resultativa del inglés en contraste. Onomázein Revista de lingüística filología y traducción, 46, 259-286. https://doi.org/10.7764/onomazein.46.13
París, L. (2021) El externalismo lingüístico. Documento de cátedra Análisis Contrastivo, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
París, L. y Koenig, J (2003). What does it mean to be a dependent? Ponencia presentada en el 10th International Conference on Head Driven Phrase Structure Grammar. Stanford: CSLI.
París, L., Celi, M. A., Tabullo, Á., y Godoy, M. C. (2023). Not all English Resultative Constructions (ERCs) are equal: The acquisition of ERC by Spanish speakers. Language Acquisition, 30(2), 105-138.
Park, K.-S. y Lakshmanan, U. (2007). The Unaccusative-Unergative Distinction in Resultatives: Evidence from Korean L2 Learners of English. Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA), 328-338.
Peal, E. y W.E. Lambert (1962). The relation of bilingualism to intelligence. Psychological Monographs 76, (pp. 1-23).
Perani, D., S. Dehaene, F. Grassi, L. Cohen, S.F. Cappa, E. Dupoux, F. Fazio y J. Mehler (1996). Brain processing of native and foreign languages. NeuroReport 7, 2439- 2444.
Phillips, C., y Wagers, M.W. (2007). Relating structure and time in linguistics and psycholinguistics. Department of Linguistics. University of Meryland.
Pienemann, M. (1998). Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment. Bilingualism, Language and Cognition, 1(1), 1- 20.

Pienemann, M. (1998). Language Processing and Second Language Development. En Sibil.15. John Benjamins Publishing Company.
Pienemann, M. (2005). Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory. Amsterdam: John Benjamins.
Potter, M. C., K.-F. So, B. von Eckhardt y L. B. Feldman (1984). Lexical and conceptual representation in beginning and more proficient bilinguals. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 23, 23-38.
Pozo, M. I., Konstantin, s. (2011) Interacción léxico-semántica en bilingües. Revista de Psicología Vol. 7 Nº 14.
Prévost, P. y L. White (1999). Finiteness and variability in SLA: More evidence for Missing Surface Inflection. En: A. Greenhill, H. Littlefield y C. Tano (eds.) Proceedings of the 23rd Annual Boston University Conference on Language Development. Somerville, MA.: Cascadilla Press, 575-586.
Prévost, P. y L. White (2000). Missing Inflection or Impairment in Second Language Acquisition? Evidence from Tense and Agreement. Second Language Research 16 (2): 103-133.
Putnam M., Carlson, M. y Reitter, D. (2017). Typological Proximity in an integrated multilingual architecture. En Frontiers in Psychology 8.
R Core Team. (2021). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/
Rapoport, T. (2019). Secondary Predication. En R. Truswell (Ed.), The Oxford Handbook of Event Structure (pp. 426-456). Oxford University Press.
Rappaport Hovav, M. y Levin, B. (2001). An Event Structure Account of English Resultatives. Language, 77(4), 766-797. https://doi.org/10.1353/lan.2001.0221
Rappaport Hovav, M. y Levin, B. (2010) Reflections on Manner/Result Complementarity. En Edit Doron, Malka Rappaport Hovav, e Ivy Sichel, eds., Syntax, Lexical Semantics, and Event Structure, Oxford University Press, Oxford, UK, 21-38.
Rappaport Hovav, M. y Levin, B. (2019). Lexicalization Patterns. En R. Truswell (Ed.), The Oxford Handbook of Event Structure (pp. 395-426). Oxford University Press.
Richards, J. (1971). Error Analysis and Second Language Strategies. Language Sciences 17, 12-22.
Ringbom, H. (1986). Crosslinguistic Influence and the Foreign Language Learning Process. En E. Kellerman y M. Sharwood Smith (eds.). Crosslinguistic lnfluence in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press, 150-162.
Ringbom, H. (1990). Effects of Transfer in Foreign Language Learning. En H. W. Dechert (ed.). Current Trends in European Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 205-218.
Ringbom, H. (2006). Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. En Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning (p. 144). https://doi.org/10.21832/9781853599361
Rispoli, M. (1991). The mosaic acquisition of grammatical relations. Journal of Child Language, 18, pp 517-551 doi:10.1017/S0305000900011235
Robertson, D., y Sorace, A. (1999). Losing the V2 constraint. En E. C. Klein y G. Martohardjono (Eds.), The development of second language grammars: A generative approach (pp. 317–362). Amsterdam: Benjamins.
Robinson, P., Cadierno, T., y Shirai, Y. (2009). Time and Motion: Measuring the Effects of the Conceptual Demands of Tasks on Second Language Speech Production. Applied Linguistics, 30(4), 533-554. https://doi.org/10.1093/applin/amp046
Rodríguez Arrizabalaga, B. (2014). The Birth of a New Resultative Construction in Spanish. A Corpus-Based Description. Folia Linguistica, 48 (1), 119-167.
Roy, S. (2008). French Immersion studies: From second-language acquisition (SLA) to social issues. Alberta Journal of Educational Research. 54. 396-406.
Saleemi, A. P. (1992). Universal grammar and language learnability.

Sánchez, M. E.; Taboh, A.; Fuchs, M.; Barreyro, J. P. y Jaichenco, V. (2017). Comprensión de oraciones con cláusulas relativas. Un estudio comparativo entre sujetos con y sin alteraciones del lenguaje. Panamerican Journal of Neuropsychology-Cuadernos de Neuropsicología. Vol. 11. Número 3. Sep-Dic DOI: 10.7714/CNPS/11.3.211

Sandfeld, K., (1938). Problemes d'interférences linguistiques. Actes du Quatrieme Congres des Linguistes (pp. 59-61).

Sandor, R. (1991). Language Contact. Frankfurt am Mein (pp. 28-29).

Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. Applied linguistics, 9(3), 219-235.

Schütze, C. (2019) The empirical base of linguistics: Grammaticality judgments and linguistic methodology. Classics in Linguistics 2. Berlin: Language Science Press.

Schütze, C. y Sprouse J. (2014) Judgment data. En D. Sharma y R. Podesva (eds.), Research methods in linguistics, 27–50. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Schwartz, A. (2003). Word and sentence-based processes in second language reading. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, University Park.

Schwartz, B. y R. Sprouse (1994). Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. En: T. Hoekstra y B. Schwartz (eds.) Language Acquisition Studies in Generative Grammar. Amsterdam: John Benjamins, 317-368.

Schwartz, B. y R. Sprouse (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. Second Language Research 12: 40-72.

Sekerina, I.A. (2003). Scrambling and Processing: Dependencies, Complexity, and Constraints.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. IRAL 10.2, 209-231.

Shi, E. (2016). Secondary predicates in native and nonnative grammars. Proceedings of the 30th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation: Oral Papers (pp. 59-68).

Shibatani, M., y Pardeshi, P. (2002). The Causative Continuum. https://doi.org/10.1075/tsl.48.07shi.

Siguán, M. y W.F. Mackey (1986). Educación y bilingüismo. Madrid: Santillana.

Skinner, B. F. (1957). The experimental analysis of behavior. American scientist, 45(4), 343-371.

Slabakova, R. (2014). Bottleneck of second language acquisition. Foreign Language Teaching and Research, v. 46, n. 4, p. 543-559.

Slobin, D. (1991). Learning to think for speaking: Native language, cognition, and rhetorical style. Pragmatics, 1: 7-25.

Slobin, D. (1996). From «thought and language» to «thinking for speaking» En Gumperz, J. y Levinson, S. C. (Eds.), Studies in the social and cultural foundations of language (pp. 70-96). Cambridge University Press.

Slobin, D. (2000). Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism. En S. Niemeier y Dirven, R. (Eds.), Current Issues in Linguistic Theory (Vol. 198, p. 107). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/cilt.198.10slo

Slobin, D. (2004). The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. En S. Strömqvist y L. Verhoeven (Eds.), Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives (pp. 219-257). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Slobin, D. (2006). What makes manner of motion salient? Explorations in linguistic typology, discourse, and cognition. En M. Hickmann & S. Robert (Eds.), Space in languages: Linguistic systems and cognitive categories (pp. 59–81). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/tsl.66.05slo

Slobin, D. I. y N. Hoiting (1994) Reference to Movement in Spoken and Signed Languages: Typological Considerations. Proceedings of the Twentieth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society 20, 487- 505.

Smith, C.S., y van Kleeck, A. (1986). Linguistic complexity and performance. Journal of Child Language, 13, 389 - 408.
Snodgrass, J. G. (1984). Concepts and their surface representations. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 23, 3-22.
Snow, C. E. (1977). Mothers' speech research: From input to interaction. Talking to children: Language input and acquisition, 3149.
Souza, R. A. y Oliveira, C. (2014). The learnability of the resultative construction in English L2: A comparative study of two forms of the acceptability judgment task. Revista Da ABRALIN, 13(2). https://doi.org/10.5380/rabl.v13i2.39624
Spada, N., y Tomita, Y. (2010). Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. Language Learning, 60(2), 263–308. doi:10.1111/j.1467-9922.2010. 00562.x
Speed, L. J., Wnuk, E., y Majid, A. (2018). Studying psycholinguistics out of the lab. En A. M. B. de Groot & P. Hagoort (Eds.), Research methods in psycholinguistics and the neurobiology of language: A practical guide (p. 190–207). Wiley Blackwell.
Spivey-Knowlton, M. y M. Tanenhaus (1994). Referential context and syntactic ambiguity resolution. En C. Clifton, L. Frazier y K. Rayner (eds.), Perspectives on Sentence Processing (pp. 155-180). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
Sullivan, G. M., y Artino, A. R., Jr (2013). Analyzing and interpreting data from likert-type scales. Journal of graduate medical education, 5(4), 541–542. https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18
Sung, M. C. y Kim, H. (2022). Effects of verb–construction association on second language constructional generalizations in production and comprehension. Second Language Research, 38(2), 233-257.
Tabossi, P., M. Spivey-Knowlton, K. McRae y M. Tanenhaus (1994). Semantic effects on syntactic ambiguity resolution. En C. Umilta y M. Moscovitch (eds.), Attention and Performance XV (pp. 589-615). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
Talamas, A., Kroll, J. F., y Dufour, R. (1999). From form to meaning: Stages in the acquisition of second language vocabulary. Bilingualism: Language and Cognition, 2, 45–58.
Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. En Shopen, T. (Ed.), Language typology and syntactic description (Vol. 1-Vol. 3. Grammatical categories and the lexicon, pp. 36-149). Cambridge University Press.
Talmy, L. (2000). Toward a Cognitive Semantics (Vol. 2). MIT Press.
Tanenhaus, M. K., M. J. Spivey-Knowlton, K. M. Eberhard y J. C. Sedivy. (1995). Integration of visual and linguistic information in spoken language comprehension. Science 268.5217: 1632-1634.
Tanenhaus, M., M. Spyvey-Knowlton y J. Hanna (2000). Modeling thematic and discourse context effects on syntactic ambiguity resolution within a multiple constraints framework: Implications for the architecture of the language processing system. En M. Pickering, C.
Taraban, R., y McCelland, J.L. (1988) Constituent Attachment and Thematic Role Assignment in Sentence Processing: Influences of Content-Based Expectations. Journal of Memory and Language 27, 597-632.
Taylor, I., y Taylor, M. M. (1990). Psycholinguistics: learning and using language. Prentice Hall.
Thibadeau, R., Just, M. A., y Carpenter, P. A (1982). A model of the time course and content of reading. Cognitive Science, 6, 157-203.
Thierry, G., y Wu, Y. J. (2007). Brain potentials reveal unconscious translation during foreign language comprehension. Proceedings of the National Academy of Sciences, 104(30), 12530-12535. doi: 10.1073/pnas.0609927104.
Thomas, M. S., y Van Heuven, W. J. (2005). Computational models of bilingual comprehension. Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches, 202-225.

Tokowicz, N., y MacWhinney, B. (2005). Implicit and explicit measures of sensitivity to violations in second language grammar: An event-related potential investigation. Studies in second language acquisition, 27(2), 173-204.
Tomasello, M. (2005). Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition, England. Harvard University Press.
Treffers-Daller, J y Sakel, J. (2012). New perspectives on transfer among bilinguals and L2 users. Special issue of the International Journal of Bilingualism, 16 (1).
Trevarthen, C. (1988). Universal co-operative motives: How infants begin to know the language and culture of their parents. Acquiring culture: Cross cultural studies in child development, 37-90.
Trueswell, J. (1996). The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. Journal of Memory and Language 35, 566-585.
Trueswell, J. (2000). The organization and use of the lexicon for language comprehension. En B. Landau, J. Sabini, J. Jonidis y E. Newport (eds.), Perception. Cognition and Language. Essays in Honor of Henry and Lila Gleitman (pp. 327-345). Cambridge, MA: mit Press.
Trueswell, J. y M. Tanenhaus (1994). Toward a lexicalist framework for constraint based syntactic ambiguity resolution. En C. Clifton, L. Frazier y K. Rayner (eds.), Perspectives on Sentence Processing (pp. 155-179). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
Trueswell, J., M. Tanenhaus y C. Kello (1993). Verb-specific constraints in sentence processing: Separating effects of lexical preference from garden-paths. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition 19, 528-553.
Trueswell, J., M. Tanenhaus y S. Garnsey (1994). Semantic influences on parsing: Use of thematic role information in syntactic ambiguity resolution. Journal of Memory and Language 33, 285-231.
Tyler, L, y Marslen-Wilson, W.D. (1977). The on-line effects of semantic content on syntactic processing. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 16, 683-692. Typological and contextual perspectives (pp. 219-257). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Ullman, M. T. (2001). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. Bilingualism: Language and cognition, 4(2), 105-122.
Ullman, M. T., y Pierpont, E. I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: The procedural deficit hypothesis. Cortex, 41(3), 399-433.
Ungerer, F. y Schmid, H.J., (1996), An Introduction to Cognitive Linguistics, London-New-York.
Ungerer, T. (2023). A gradient notion of constructionhood. Constructions, 15. 1–20. doi:10.24338/cons-543
Ungerer, T. y Hartmann, S. (2023). Constructionist approaches: Past, present, future. Cambridge: Cambridge University Press.
Ursini, F. (2013). On the Syntax and Semantic of Spanish Prepositions. Borealis 2, 117-166.
Valenzuela, J. y Rojo, A. (2008). What can language learners tell us about constructions? En Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. A Volume in Honour of René Dirven, Sabine De Knop and Teun De Rycker (eds), 197-229. Berlin: Mouton de Gruyter.
van Hell, J. G. (1998). Cross-language processing and bilingual memory organization. Unpublished doctoral dissertation, University of Amsterdam, Amsterdam.
van Hell, J. G. y A. M. B. de Groot (1998a). Disentangling context availability and concreteness in lexical decision and word translation. Quarterly Journal of Experimental Psychology, Section A: Human Experimental Psychology 51A (1), 41-63.
van Hell, J. G. y A. M. B. de Groot (1998b). Conceptual representation in bilingual memory: Effects of concreteness and cognate status in word association. Bilingualism: Language and Cognition 1, 193-211.
van Heuven, W. J. B., Dijkstra, A., y Grainger, J. (1998). Orthographic neighborhood effects in bilingual word recognition. Journal of Memory and Language, 39, 458–483.

van Heuven, W. J. B., Schriefers, H., Dijkstra, T., y Hagoort, P. (2008). Language Conflict in the Bilingual Brain. Cerebral Cortex, 18(11), 2706-2716. doi: 10.1093/cercor/bhn030.
van Valin, R. (1991). Functionalist linguistic theory and language acquisition. First Language 11 (1991) 7-40. England.
van Valin, R. (2000). The acquisition of complex sentences: A case study in the role of theory in the study of language development. En Boyle, J. Lee, J-H., & Okrent, A. (Eds.), CLS 36, Volume 2: The Panels, 2001.
van Valin, R. (2005). Exploring the Syntax-Semantics Interface. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511610578
van Valin R. y LaPolla, R. J. (1997). Syntax. Structure, Meaning and Function. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139166799.
Vendler, Z. (1967). Linguistics in philosophy. Ithaca: Cornell University Press.
Vidal, C., López-Serrano, S., Thomas-Wilhelm, D. y Ament, J. (2018). Context effects in second language acquisition: formal instruction, study abroad and immersion classrooms. 10.5281/zenodo.1300608.
von Stutterheim, C., y Klein, W. (1987). A concept-oriented approach to second language studies. En C. W. Pfaff (Ed.), First and second language acquisition processes (pp. 191-205). Cambridge, MA: Newbury House.
Waldron, E.J. y A.E. Hernández (2013). The role of age of acquisition on past tense generation in Spanish-English bilinguals: An fmri study. Brain & Language 125, 28-37
Wallraff, B. (2000). What Global Language? The conventional wisdom holds that English is destined to be the world's lingua franca-if it isn't already. But experts who make language their business see a far more complicated picture. Don't throw away those Berlitz tapes. Atlantic Monthly, 286(5), 52-66.
Wang, K. (2016). The Acquisition of Passive Constructions in L2 English by Mandarin Speakers. Germany: Lincom.
Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. TESOL quarterly, 123-130.
Washio, R. (1997). Resultatives, Compositionality and Language Variation. Journal of East Asian Linguistics, 6(1), 1-49. https://doi.org/10.1023/A:1008257704110
Wechsler, S. (2005) Resultatives under the 'event-argument homomorphism' model of telicity. En N. Erteschik-Shir y T. Rapoport (eds.), The syntax of aspect: Deriving thematic and aspectual interpretation, 255–273. Oxford, UK: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199280445.003.0012
Weinreich, U. (1953). Languages in Contact: Findings and Problems. La Haya: Mouton
White, L. (1985). Is there a logical problem of second language acquisition? TESL. Canada 2: 29.
White, L. (1989) Universal Grammar and Second Language Acquisition. Amsterdam: John Benjamins.
Whitley, S. (2002). Spanish/English contrasts: A course in Spanish linguistics. WORD, 55:3, 453-456, DOI: 10.1080/00437956.2004.1209821.
Whorf, B. (1936). A linguistic consideration of thinking in primitive communities. Reprinted in Whorf, B. (2012) Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf. 2nd ed. (Eds) J. Carroll, S. Levinson, and P. Lee. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 83-111.
Whorf, B. (2012). Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf. 2nd ed. (Eds) J. Carroll, S. Levinson, and P. Lee. Cambridge, MA: MIT.
Whorf, B.L. (1956). Language, thought, and reality: selected writings. Technology Press of Massachusetts Institute of Technology: Cambridge, Mass.
Willems, R.M., y D. Casasanto (2011). Flexibility in Embodied Language Understanding. Frontiers in Psychology 2: 1–11. doi:10.3389/fpsyg.2011.00116.
Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., y Kim, H.-Y. (1998). Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.

Wulfeck, B., Juarez, L., Bates, E., y Kilborn, K. (1986). Sentence interpretation strategies in healthy and aphasic bilingual adults. En J. Vaid (ed.), Language Processing in Bilinguals: Psycholinguistic and Neuropsychological Perspectives, (pp. 199–220). Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Yotsuya, A., Asano, M., Koyama, S., Suzuki, K., Shibuya, M., Iwagami, E., Endo, K., Ono, M., Takeda, K., y Hirakawa, M. (2014). Crosslinguistic Effects in L2 Acquisition: Strong/Weak Resultatives and the Directional/Locational Interpretation of PPs in L2 English by Japanese Speakers. En Miller, R. (Ed.), Selected Proceedings of the 2012 Second Language Research Forum (pp. 89-100).

Yule, G. (1985). The study of language. Cambridge University Press. Gran Bretaña.

Zehr, J. y Schwarz, F. (2018). Penn Controller for Internet Based Experiments (PcIBEX). https://doi.org/10.17605/OSF.IO/MD832