

Modelo de Competencia Unificado para el aprendizaje de lenguas: una propuesta de investigación sobre la comprensión de la construcción resultativa del inglés

María Alejandra Celi¹

Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales, CONICET, Facultad de Filosofía y Letras, UBA
ale.celisotana@gmail.com

Resumen

Este trabajo revisa un modelo funcionalista de procesamiento incremental e interactivo de comprensión de oraciones, el Modelo de Competencia de MacWhinney y Bates (1989), y el posterior desarrollo del Modelo de Competencia Unificado para el procesamiento bilingüe (MacWhinney, 2005). El objetivo general consiste en explorar las categorías de análisis de este programa de investigación para la formulación de una propuesta de trabajo experimental sobre la comprensión de las construcciones resultantes del inglés por hablantes nativos de español. Mediante la revisión bibliográfica, este trabajo se ocupa de: i) describir las categorías de análisis del modelo, tales como la validez de la clave, costo de la clave, fuerza de la clave, coaliciones entre forma y función, etc.; ii) identificar el tratamiento del modelo de las diferencias de dominio de la L2 en la comprensión de oraciones en bilingües; y iii) identificar el tratamiento de los efectos de transferencia de L1 a la L2. El modelo predice que a mayor proficiencia en la lengua extranjera, mayor grado de solapamiento de las funciones de ambas lenguas con menor dependencia de la L1 (menor transferencia), y mayor automatización de la lengua meta, lo que permitiría alcanzar una nueva forma de pensar en otra lengua.

Palabras clave: Modelo de Competencia Unificado, comprensión de L2, transferencia, construcción resultativa del inglés.

¹ <https://orcid.org/0000-0002-3327-5460>

Abstract

This paper describes a functionalist model of incremental and interactive processing of sentence comprehension, namely, the Competition Model (MacWhinney & Bates, 1989), and the subsequent development of the Unified Competition Model for bilingual processing (MacWhinney, 2005). The general objective is to explore the analytical categories of this program for the formulation of an experimental proposal on the comprehension of the English Resultative Construction by Spanish native speakers who learn English as a Foreign Language. Through literature review, this paper is particularly concerned with: i) describing the model's analytical categories such as cue validity, cue cost, cue strength, form-function coalitions, etc.; ii) identifying the model's treatment of L2 proficiency differences in sentence comprehension in bilinguals; and iii) identifying the treatment of L1-to-L2 transfer effects. The model predicts that the higher the proficiency in L2, the greater the degree of superposition of both languages, less dependency on the L1 (less transfer), and greater automatization of the target language, which would allow for the development of a new way of thinking in another language.

Key words: Unified Competition Model, L2 Comprehension, Transfer, English Resultative Construction.

Modelo de Competencia Unificado para el aprendizaje de lenguas: una propuesta de investigación sobre la comprensión de la construcción resultativa del inglés

Existen una variedad de modelos psicolingüísticos que pretenden describir el procesamiento de oraciones tanto en la lengua materna (L1) como en lenguas extranjeras (L2). Este trabajo revisa un modelo funcionalista y de procesamiento incremental e interactivo de comprensión de oraciones, el Modelo de Competencia de MacWhinney y Bates (1989), y el posterior desarrollo del Modelo de Competencia Unificado de MacWhinney (2005) para el procesamiento bilingüe. El objetivo general consiste en explorar las categorías de análisis de este programa de investigación para la formulación de una propuesta de trabajo experimental sobre la comprensión de las construcciones resultativas del inglés por hablantes nativos de español. Mediante la revisión bibliográfica, este trabajo se ocupa particularmente de: i) describir las categorías de análisis del modelo, tales como la validez de la clave, costo de la clave, fuerza de la clave, coaliciones entre forma y función, etc.; ii) identificar el tratamiento del modelo de las diferencias de dominio de la L2 en la comprensión de oraciones en bilingües; iii) identificar el tratamiento de los efectos de transferencia de L1 a la L2.

El primer apartado refiere a algunos aportes del modelo serial de procesamiento sintáctico de Frazier y Fodor (1978) para la comprensión de oraciones en la L2, seguido de la descripción del Modelo de Competencia de MacWhinney y Bates (1989). Este modelo es ampliamente descrito junto con las especificaciones del procesamiento de oraciones en bilingües a través del Modelo de Competencia Unificado (MCU) de MacWhinney (2005). Finalmente, el último apartado presenta una propuesta de investigación experimental que toma las bases del MCU para explorar el grado de comprensión de una construcción de la lengua inglesa (la construcción resultativa del inglés) por hablantes nativos de español que aprenden inglés como lengua extranjera (ILE) y explicar los posibles efectos de transferencia de la L1 a la L2 en relación con diferentes niveles de proficiencia.

Procesamiento de oraciones complejas en bilingües: Modelo de Competencia

Tradicionalmente se ha estudiado el procesamiento de oraciones complejas desde un punto de vista sintáctico en el que un procesador sintáctico o *parser* aplica estrategias de adjunción por mínimo esfuerzo y por cierre tardío (Frazier y Fodor, 1978). Estas estrategias responderían a limitaciones cognitivas de procesamiento de información que buscan un menor esfuerzo o costo de procesamiento de la memoria de trabajo. El procesamiento bilingüe operaría de forma similar al procesamiento lingüístico monolingüe, aplicando estrategias de cierre tardío y adjunción mínima. Por ejemplo, estudios de procesamiento de oraciones ambiguas en la adjunción de cláusulas relativas en que la cláusula relativa puede ser un referente de la primera o segunda frase nominal (FN) posverbal (como es el caso de (1)) muestran que existen diferencias de adjunción de constituyentes dependiendo de la lengua en cuestión.

1. *Peter fell in love with the sister of the psychologist who lives in California.*

Peter se enamoró de la hermana del psicólogo que vive en California.

Según el principio de cierre tardío, quien vive en California es el sustantivo más reciente, *the psychologist*, interpretación preferida por hablantes de inglés, mientras que los hablantes de español tienden a adjuntar la cláusula relativa al sustantivo más distante, *the sister* (Cuetos y Mitchell, 1988 en Hernández, 2007). Es probable que los modelos incrementales seriales sean limitantes para la interpretación de datos que provengan de otras lenguas diferente del inglés y que, necesariamente, sea necesario acudir a otro tipo de modelos para dar explicación a estos efectos. Por otro lado, si bien el *parser* procesa datos lingüísticos siguiendo ciertas estrategias, las diferentes lenguas podrían moldear este procesamiento, causando diferentes formas de interpretación de adjunción sintáctica. De este modo, la adquisición de una L2, aparte del desarrollo y vinculación del sistema léxico con el conceptual, supondría también un entrenamiento para generar adjunciones sintácticas diferentes de la L1.

El Modelo de Competencia (MC) de MacWhinney y Bates (1989) es un modelo funcionalista incremental e interactivo para el procesamiento y adquisición de la lengua materna y extranjera. El MC considera la representación lingüística como un conjunto de mapeos probabilísticos entre forma y función. En este modelo, la

comprensión de oraciones es un proceso interactivo de activación en el que las claves lingüísticas compiten y convergen para conducir a la interpretación que mejor se ajuste a los estímulos (Hernández, 2007). Las lenguas varían de acuerdo a sus posibilidades de interacción entre formas y significados o de la fuerza relativa de los mapeos forma-función. A continuación, se presenta el modelo en detalle.

El Modelo de Competencia

El Modelo de Competencia (MC) es un modelo que aborda las lenguas en uso e intenta explicar su comprensión, producción y adquisición y es compatible con modelos de procesamiento en tiempo real que sean altamente interactivos en los que los diferentes tipos de información (sintáctica, semántica, fonológica, etc.) se integran equitativamente (MacWhinney y Bates, 1989). El modelo propone dos niveles de estructura de la información que son especificados a priori: el nivel funcional que concentra todos los significados e intenciones posibles de un enunciado, y el nivel formal que incluye todas las formas y elementos expresivos disponibles en una lengua. A su vez, el MC se estructura en base a cuatro conceptos: las claves, el almacenamiento, la competencia, y las arenas (MacWhinney, 2005).

La clave corresponde a la vinculación estrecha entre forma y función necesaria para la configuración del mapeo de sintaxis-semántica en la oración. Aquí, la forma sirve como una clave para la función durante la comprensión (las interpretaciones o funciones compiten sobre la base de las claves formales), mientras que la función es la clave de la forma en la producción (las formas compiten para expresar una intención o función). El modelo propone una relación causal entre forma y función en el lenguaje en uso por hablantes adultos de una lengua, lo que tiene un rol fundamental en la adquisición del lenguaje en niños. La adquisición se caracteriza por ser un análisis distribucional guiado por las claves: las claves primarias que detecta un infante son aquellas que incluyen una correlación entre forma-función. Los infantes aprovechan estas correlaciones hasta que son capaces de entender y formular las dimensiones relevantes del significado. A su vez, los niños detectan patrones distribucionales en la cadena de sonido incluso sin una interpretación de esos hechos (MacWhinney y Bates, 1989). El aprendizaje distribucional propuesto por MacWhinney (1975; 1982) es el llamado “marco basado en ítems” en el que un marco sintáctico es usado para abducir

la semántica de una palabra. En Katz, Baker, y Macnamara (1974 en MacWhinney y Bates, 1989), niños hablantes nativos del inglés usan la ausencia de un artículo antes de una palabra para inferir que ese ítem es un sustantivo propio. A pesar de basarse en la forma, este aprendizaje descansa en la existencia de una relación sintáctico-semántica entre el operador y la semántica de la palabra que se está aprendiendo. Aprender un mapeo forma-función depende del almacenamiento en la memoria tanto a corto como largo plazo.

Por otro lado, la competencia consiste en la capacidad de selección de la clave correcta en determinada situación comunicativa de acuerdo a la fuerza que tiene cada clave en conflicto. Es decir, refiere a la pugna de claves lingüísticas disponibles (en base a la fuerza de cada una de ellas en un contexto comunicativo dado) que un hablante debe seleccionar para la comprensión de cierto estímulo. La competencia toma diferentes formas dependiendo de las arenas, las cuales corresponden a los niveles lingüísticos tradicionales (fonología, léxico, morfosintaxis y conceptualización). Aquí, las arenas no funcionan de modo encapsulado, sino que cada una de ellas puede aceptar el *input* de otra arena cuando se encuentra disponible (MacWhinney, 2005).

A continuación, se detallan las categorías elementales del modelo que permiten explicar la adquisición del lenguaje. Estas son, el mapeo directo, la validez de la clave, la fuerza de la clave, y las coaliciones entre forma y función.

Mapeo directo: si bien se plantea que el mapeo entre forma y función es lo más directo posible entre dos niveles, no se encuentra necesariamente en una relación uno a uno, sino más bien en una relación de muchos a muchos. Este concepto no tiene que ver con la dirección de la corriente de información (procesamiento serial versus paralelo), sino que se plantea un tipo de procesamiento alternativo a las propuestas modulares. El MC propone un mapeo directo que enfatiza la naturaleza variada del *input* del procesador del lenguaje, de modo tal que el procesador puede hacer uso simultáneo de claves compuestas de distinto tipo (como la fonología segmental, la fonología suprasegmental, morfología, léxico, etc.)

Validez de la clave: para dar cuenta de las variaciones en el procesamiento de oraciones entre lenguas, el MC apela a este único principio cuantitativo. Este principio corresponde al valor de la información de un elemento lingüístico dado como una clave para el significado o intención subyacente (MacWhinney y Bates, 1989). Las claves

(como el orden de palabras, marcadores morfológicos y patrones de entonación) compiten entre sí y la clave ganadora es la que presenta tres componentes: i) disponibilidad de la clave expresada numéricamente en el rango de casos en los que una clave está disponible en relación con el número total de casos (Ej.: la disponibilidad de la clave de la posición preverbal del sujeto en inglés es mucho más alta que la del español); ii) la confiabilidad de la clave numéricamente expresada en las veces en las que una clave lleva a conclusiones acertadas sobre el número de veces en las que esa clave está disponible (por ej.: la clave preverbal en inglés se asocia mayoritariamente a la asignación de agente, mientras que en español esto no es tan directo ya que tiene tanto orden SVO como OVS). Consecuentemente, la validez general de la clave (*overall cue validity*) se define como el resultado de la disponibilidad en relación con la confiabilidad; y iii) la validez en conflicto corresponde a los casos en los que dos o más claves se encuentran en conflicto y se presentan en una situación de competencia.

Estudios sobre la validez de la clave han dejado en evidencia restricciones como el costo de la clave, es decir, las limitaciones de procesamiento que silencian o aumentan la habilidad del hablante-oyente para aprovechar los diferentes tipos de información, la cual será diferente en cada lengua (MacWhinney y Bates, 1989). Con este principio, es posible cuantificar precisamente el grado de informatividad que una misma estructura tiene en dos lenguas diferentes.

Fuerza de la clave: Propiedad subjetiva que refiere a la probabilidad o el peso que le asigna un organismo a una información dada relativa a algún objetivo o significado asociado. Es decir, corresponde al peso de la conexión entre una forma y una función. De este modo, una relación obligatoria entre forma y función no es más que una conexión cuya fuerza se acercó a la unidad. Esta categoría ha permitido observar muchas jerarquías de fuerza de claves en diferentes idiomas, advirtiendo diferencias funcionales en las lenguas (MacWhinney y Bates, 1989).

Coaliciones: las coaliciones pueden ser conexiones verticales (conexiones entre formas y funciones) y conexiones horizontales (conexiones entre formas o entre funciones) en tanto la probabilidad en la que un par dado de formas o funciones pueden co-ocurrir. Por ejemplo, la probabilidad que un sustantivo sea mapeado en una posición preverbal coincide con la probabilidad de que el verbo concuerde en persona y número es una correlación entre formas. A su vez, las conexiones verticales

representan la probabilidad de que, en una lengua, una función individual sea mapeada en una forma particular, provocando así diferencias estadísticas entre lenguas (MacWhinney y Bates, 1989). El conocimiento prototípico de una forma (como es la de sujeto) es una propiedad emergente producto de la ponderación entre formas y funciones individuales, así como de un análisis distribucional a lo largo de la vida.

El Modelo de Competencia Unificado de Aprendizaje de Lenguas (MCU)

El Modelo de Competencia Unificado (MCU) comparte los cinco conceptos clave del MC aplicables a la adquisición y procesamiento de la L2 y suma la noción de códigos (que contempla la transferencia, la resonancia) y la superposición como conceptos específicos del procesamiento bilingüe.

El MCU distingue dos componentes de la teoría de la competencia de códigos que corresponden a la transferencia (en tanto las predicciones de la transferencia positiva y negativa que determinan la selección del código, *switching, mixing*) y la resonancia (la coactivación de la L1 y la L2 en el discurso interno de cada aprendiz). La elección de un código durante la lexicalización en bilingües depende, por un lado, de factores como la activación de ítems léxicos previos, la influencia de un hueco léxico, la expresión sociolingüística de opciones y las claves conversacionales y, por otro, de fenómenos de interlengua como la transferencia (MacWhinney, 2005). Para el MCU aquello que pueda transferirse, será transferido de una lengua a otra debido a la naturaleza interactiva del procesamiento cognitivo. En el caso de bilingües simultáneos, se prevé la combinación de códigos en la que la resonancia bloquea la transferencia. Es decir, cuando las lenguas son parecidas en dominancia y fuerza, cada sistema genera resonancias internas de su propio sistema, lo que permite bloquear la transferencia del otro sistema de códigos. Si una de las lenguas es más débil, no tendrá suficiente resonancia interna como para bloquear la transferencia de la otra lengua más fuerte. Con bilingües tardíos, la L1 se encuentra favorecida, lo que requiere de la aplicación de estrategias de aprendizaje extra para desarrollar mayor resonancia de la L2 (MacWhinney, 2005).

La transferencia aquí es un proceso influenciado por la validez y la fuerza de la clave en la que, inicialmente, algunas formas se transfieren desde la L1 por su aplicabilidad a nuevos casos en la L2. Al inicio del aprendizaje de la L2 las claves

individuales se evalúan de acuerdo a su validez y, a medida que avanza el aprendizaje, las relaciones sistemáticas entre las claves permiten identificar qué de la L1 es transferible y qué no lo es. Según MacWhinney “lo crucial no es cuáles claves son transferidas, sino cuál es la fuerza de estas claves en relación a sus significados posibles” (MacWhinney, 1987, p. 317). El aprendizaje de las claves de la L2 es gradual y comienza en el seteo del peso de las claves cercanas a las de la L1. Con el paso del tiempo, esta organización cognitiva cambia en la dirección del seteo de un nativo de la L2. Este patrón fue fuertemente evidenciado en el trabajo de McDonald, (1987b en MacWhinney, 2005) en el que muestra que hablantes de inglés-danés disminuyen la fuerza de uso del orden de palabras (clave propia del inglés L1) a medida que aumenta su competencia en la L2 danés.

Por otro lado, la resonancia ocurre principalmente en el discurso interno encubierto que consolida la cognición. Similar al niño, los aprendices de L2 utilizan la lengua solo con otros y luego comienzan a hablarse a sí mismos en la L2. Comienzan a “pensar en la segunda lengua” (MacWhinney, 2005, p. 61) alcanzando un nivel de resonancia de la L2 similar al de la L1. Una vez que el discurso interno ha sido motorizado, puede ser utilizado para procesar nuevo *input* y relacionar nuevas formas con otras formas de manera paradigmática (puede asociar formas con formas y aplicarlas a funciones).

Finalmente, la superposición es un concepto diferenciado de la transferencia en tanto que “las funciones que se superponen entre L1 y L2 deberían ser más fáciles de aprender en la segunda lengua debido a la transferencia interlingüística” (Hernández, 2007, p. 10). La facilidad de procesamiento de estructuras deviene de una menor actividad neuronal, por lo que aquellos elementos que se superponen en ambas lenguas provocan una actividad neuronal reducida (o un menor esfuerzo). El MCU predice que el objetivo de la adquisición de L2 es desarrollar un sistema de representaciones con elementos superpuestos a su L1, pero funcionalmente diferentes. Si bien la L1 colabora en el aprendizaje de la L2 en los primeros estadios, a medida que las funciones y representaciones de la L2 se automatizan, el sistema bilingüe se vuelve menos dependiente de la lengua materna.

Finalmente, el MC y el MCU proponen que ciertos aspectos de cada lengua pueden ser más prominentes en la comprensión de oraciones que otros. Esta

prominencia estará dada por la gramática específica de cada lengua y por la similitud de ambas gramáticas en la comprensión de oraciones en L2. A su vez, el grado de experticia de la L2 tendrá efectos sustanciales en la forma de comprender y procesar una lengua extranjera de modo tal que, a mayor proficiencia, mejor automatización conceptual de la L2, mayor autonomía del “modo de pensar” (MacWhinney, 2005) y mejor rendimiento en la comprensión de la L2.

Predicciones del modelo para la comprensión de la Construcción Resultativa del inglés

Un modelo *cross* lingüístico de adquisición y procesamiento de oraciones debe ser capaz de interpretar los datos comportamentales de comprensión de oraciones en la adquisición de lenguas extranjeras. El caso de bilingües tardíos hablantes nativos de español que aprenden inglés como L2 ha suscitado numerosos estudios que abordan diferentes ámbitos de contraste lingüístico tanto en el procesamiento de léxico, así como en la producción y comprensión de oraciones.

Existen diferencias contrastivas del inglés y el español en términos de su distancia tipológica (Talmy, 2000). Mientras el inglés es una lengua típicamente de marco satelital, el español es una lengua de marco verbal (Talmy, 2000). Es decir, el inglés tiende a codificar eventos de movimiento con un verbo matriz de Manera mientras que la codificación de Resultado ocurre en un satélite (una frase preposicional o adjetival como en [2]). El español, por otro lado, tiende a codificar eventos cuyo Resultado se lexicaliza en el verbo principal, mientras que la Manera (solo si es pragmáticamente relevante) se codifica en un adjunto como en (3). Esta forma diametralmente opuesta de codificación de eventos se evidencia gramaticalmente en la presencia de construcciones resultantes en inglés y su ausencia en español.

2. *Sara danced Martin tired.*
3. Sara cansó a Martín de tanto bailar.

La construcción resultativa del inglés se caracteriza por ser una estructura de doble predicación en la que el verbo y la Frase Adjetival (FA) forman un predicado complejo. El verbo matriz codifica típicamente la Manera de una Actividad que culmina con un Cambio de Estado codificado mediante una FA (van Valin, 2005;

Vendler, 1967). Aquí, el Actor lleva a cabo una acción que tiene efectos sobre el Objeto Directo y cuyo Resultado se codifica en el satélite (FA), formando así una cadena causal entre Manera (verbo) y Resultado (FA) (Paris, 2019).

Interesantemente, y a pesar de la proliferación de estudios gramaticales sobre la construcción resultativa del inglés (CRI de acá en adelante) durante los últimos 20 años (Boas, 2003; Goldberg y Jackendoff, 2004; Rappaport y Levin, 2001), un único trabajo (Bautista et. al., 2016) ha abordado la comprensión de la CRI por hablantes nativos de español inmersos en países angloparlantes. La importancia de la CRI en la adquisición de ILE radica en que esta estructura sintetiza la lógica interna de la lengua inglesa en la codificación de eventos en inglés (París, 2019). Esta estructura no solo concentra las propiedades de interfaz sintáctico-semánticas de la lengua, sino que también se contrapone a la forma típica de codificación de eventos del español. Es por ello que resulta relevante estudiar en qué grado los hablantes nativos de español que aprenden ILE comprenden la CRI y de qué modo la comprensión de esta estructura se encuentra modulada por el grado de proficiencia en la L2.

El Modelo de Competencia (MacWhinney y Bates, 1989) así como el Modelo de Competencia Unificado de aprendizaje de lenguas (MacWhinney, 2005) permitirían abordar esta pregunta de investigación considerando también otra estructura de interés: la construcción descriptiva (CD). La CD es una construcción de doble predicación como la CRI con igual sintaxis, pero diferente semántica. Mientras la CRI codifica Resultado, la CD especifica el estado de uno de sus participantes, como se ejemplifica en (4) (CD orientada al objeto) y (6) (CD orientada al sujeto). Fundamentalmente, la CD del inglés cuenta con una estructura espejada en español, como se ejemplifica en (5) y (7).

4. *Mark returned the book damaged.*
5. Mark devolvió el libro dañado.
6. *The teacher read the book tired.*
7. El profesor leyó el libro cansado.

Desde la perspectiva del MCU, se asume que el aprendiz hará uso de la disponibilidad y confiabilidad de las diferentes claves para el aprendizaje de una lengua, nociones que constituyen la validez de la clave. En una segunda instancia, la

validez de la clave entrará en conflicto con los conocimientos gramaticales previos del sujeto, así como también con otras claves en competencia, lo que aumentará (o no) el costo de la clave para el procesamiento. En el caso de las CRI, podemos identificar algunas de las claves relevantes para el procesamiento de esta estructura en contraste con las claves propias de la codificación de eventos del español.

La primera clave se refiere a la forma de procesamiento guiada por el orden de palabras en contraposición con las marcas morfosintácticas. Un estudio de Hernández (1994, en Hernández et al. 2007) muestran un contraste en las claves que utilizan sujetos monolingües de español y de inglés. Mientras que la interpretación de oraciones en español se basa casi exclusivamente en la concordancia sujeto-verbo, los monolingües de inglés basan sus interpretaciones en el orden de palabras (Hernández, 2007). Podemos asumir que cuando un nativo de español que aprende ILE procesa una CRI, su tendencia al procesamiento morfológico (clave débil para el inglés) se pondrá en competencia con el procesamiento de orden de palabras típico del inglés (clave fuerte). Esto ocurre dado que oraciones como (2) corresponden a construcciones fuertemente asociadas al orden de palabras. En particular, (2) incluye un verbo intransitivo que ha sido transitivizado en la construcción mediante la inclusión de un objeto directo (OD) que no es léxicamente requerido por el verbo (Rappaport y Levin, 2001). Es de esperar que hablantes nativos de español que aprenden ILE deban reestructurar su procesamiento al encontrarse con un OD luego del verbo intransitivo *dance*. A su vez, dada la marca morfológica de tiempo, es probable que el aprendiz vincule el evento *danced* con el sujeto/actor, en lugar de extender su semántica al OD que no es léxicamente requerido por el verbo. Esto supone un mayor costo de la clave en la comprensión y adquisición de CRI en L2. Por el contrario, la adjunción del segundo predicado de las construcciones descriptivas (CD) (tanto en inglés como en español) consiste en una relación morfosintáctica típica entre constituyentes ya que *returned* y “devolvió” son verbos transitivos que requieren de un OD paciente de la acción.

Otra clave es la relación de predicación entre constituyentes. El OD de la CRI corresponde al participante del cual se predica la frase adjetival (*tired*), lo que representa una fuerza de la clave alta, i.e., la relación entre forma y función de ambos elementos es muy estrecha ya que la frase adjetival no puede predicar nunca del sujeto

(Rappaport y Levin, 2001). Por otro lado, la CD puede predicar tanto del sujeto como del OD (como se ejemplifica más arriba), por lo que la fuerza de la clave entre frase adjetiva y participante es menor entre constituyentes.

Como vimos anteriormente, el aprendizaje de las claves de comprensión de la L2 es gradual y comienza en el seteo del peso de las claves cercanas a las claves de la L1. Con el paso del tiempo, esta organización cognitiva cambia en la dirección del seteo de un nativo de la L2, como lo demuestra el estudio de hablantes de inglés-danés. Es de suponer que hablantes nativos de español que aprenden ILE tendrán mejor rendimiento en la comprensión de CD en una primera instancia de adquisición (baja proficiencia) dado que, por un lado, es una estructura presente en su L1, con lo que su mapeo se superpone en ambas lenguas. Por otro lado, supone un tipo de procesamiento guiado por claves morfológicas típico de la lengua materna.

A su vez, la fuerza de la clave de la frase adjetival en la CD en la L1 es similar (misma relación forma-función) a la L2, por lo que los efectos de transferencia y superposición son altamente esperados. Por el contrario, el rendimiento en la comprensión de las CRI supondrá un nuevo aprendizaje de identificación de claves de orden de palabra que no es típico de la L1 (no permite superposición) y que, por consiguiente, presentará menor grado (o ausencia) de transferencia. Incluso, en niveles bajos de proficiencia, podríamos esperar que los aprendices de L2 intenten interpretar las CRI con el marco de interfaz sintáctico-semántica de las CD, mostrando así efectos de interferencia. Aquí la validez de la clave morfológica entraría en conflicto con la validez de la clave de orden de palabras, provocando mayor costo de procesamiento (costo de la clave) para las CRI. Finalmente, un mayor peso de la clave de la frase adjetival en la CRI también supondría un mayor costo de procesamiento y un mayor grado de proficiencia para su comprensión. A medida que aumenta la proficiencia, el mapeo de las CRI en la comprensión será más preciso y cognitivamente económico, lo que facilitará la generación de un nuevo modelo mental de oraciones que permitan pensar en una segunda lengua (MacWhinney, 2005).

Con el objetivo de indagar en qué momento de la adquisición de L2 se alcanza el ajuste necesario del sistema de mapeo entre forma y función o, dicho de otro modo, cuándo ocurre la reestructuración del sistema en relación a las diferencias de proficiencia en L2, el MC y MCU permitirían predecir que: i) habrá diferencias en la

comprensión entre ambas estructuras en distintos niveles de proficiencia; ii) la CRI será mejor comprendida a medida que la proficiencia aumenta; y iii) la CD no mostrará diferencias en distintos niveles de proficiencia por efectos de transferencia y superposición desde la L1. La realización de un trabajo experimental de comprensión de oración en bilingües tardíos español-inglés con diferentes niveles de proficiencia en L2 permitiría contrastar estas hipótesis. La recolección de datos sobre comprensión de la CRI y la CD permitiría corroborar que, si bien la L1 colabora en el aprendizaje de la L2 en los primeros estadios, a medida que las funciones y representaciones de la L2 se automatizan, el sistema bilingüe se vuelve menos dependiente de la lengua materna, mostrando así menos diferencias de rendimiento en las diferentes estructuras conforme aumenta el dominio de la L2.

Referencias

- Bautista, S., Pérez-Nares, Y., Rodríguez, Z., Herrera, S., Pérez-Barriga, M. (Noviembre 2016). *Change of State Predicates: The Acquisition of the English Resultative Constructions by Spanish Speakers*. [Conferencia]. International Technology, Education and Development Conference. Sevilla, España [10.21125/iceri.2016.0097](https://doi.org/10.21125/iceri.2016.0097)
- Boas, H. (2003). *A Constructional Approach to Resultatives*. John Benjamins.
- Frazier, L. y Fodor, J. D. (1978). The sausage machine: A new two-stage parsing model. *Cognition* 6, 291-325.
- García, A. (2016). El sistema léxico bilingüe: organización y procesamiento. En A. M. García y S. Suárez Cepeda (eds.), *Mente bilingüe: abordajes psicolingüísticos y cognitivistas* (pp. 69-98). Comunicarte.
- Goldberg, A. E., & Jackendoff, R. (2004). The English Resultative as a Family of Constructions. *Language*, 80(3), 532-568. doi.org/10.1353/lan.2004.0129
- Hernández, A. E., Fernández, E. M. y Aznar-Besé, N. (2007). Bilingual Language Processing. En M. Gareth Gaskell (ed.), *The Oxford Handbook of Psycholinguistics* (pp. 371-384). Oxford University Press.
- Kroll, J., y Tokowicz, N. (2005). Models of bilingual representation and processing: looking back and to the future. Chapter 26. En J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 531-555). Oxford University Press.
- MacWhinney, B. (1987). Applying the Competition Model to Bilingualism. *Applied Psycholinguistics*, 8(4), 315-327. [doi:10.1017/S0142716400000357](https://doi.org/10.1017/S0142716400000357)
- MacWhinney, B. y Bates, E. (1989). Functionalism and the Competition Model. *The crosslinguistic study of sentence processing* (pp 3-76). Cambridge University Press.
- MacWhinney, B. (1997). Second language acquisition and the competition model. En de Groot, A.M.B., & Kroll, J.F. (eds.), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives* (1st ed.), (113-142). Psychology Press. doi.org/10.4324/9781315806051

- 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.
- Marian, V. (2011). Bilingual Research Method. En J. Altarriba, R.R. Heredia (eds.), *An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes* (12-36). Psychological Press.
- Murre, J.M. (2005). Models of monolingual and bilingual language acquisition. En J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 433–453). Oxford University Press.
- París, L. (2019). La construcción resultativa del inglés en contraste. *Onomázein Revista de lingüística filología y traducción*, 46, 259-286.
- Rappaport Hovav, M., & Levin, B. (2001). An Event Structure Account of English Resultatives. *Language*, 77 (4), 766-797. doi.org/10.1353/lan.2001.0221
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics* (Vol. 2). MIT Press.
- Van Valin, R. (2005). *Exploring the Syntax-Semantics Interface*. Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9780511610578
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in philosophy*. Cornell University Press.