

## **INFLUENCIA DE LAS VARIABLES LENGUA MATERNA, CONTEXTO DE APRENDIZAJE Y NIVEL DE SUFICIENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE CUATRO COMPONENTES DEL PARÁMETRO DE LOS COMPUESTOS**

### ***Influence of Mother Tongue, Learning Context and Proficiency Level on the Acquisition of Four Components of the Compounding Parameter***

*Mayte Mejías<sup>1</sup>, Marta Trías<sup>2</sup> y Ana María Villanueva<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>Universidad Católica "Andrés Bello" (UCAB)  
Escuela de Psicología  
Caracas, Venezuela  
maymejias@gmail.com

<sup>2</sup>Universidad Simón Bolívar (USB)  
Departamento de Idiomas  
Caracas, Venezuela  
mtrias@usb.ve

<sup>3</sup>Universidad Simón Bolívar (USB)  
Departamento de Idiomas  
Caracas, Venezuela  
villanuevaam@usb.ve

### **RESUMEN**

Según la tipología elaborada por Snyder (1995, 1996, 2001), las lenguas se caracterizan por la alta o baja productividad de compuestos [NN] y de predicados complejos. Estas estructuras forman parte del Parámetro de los Compuestos (*Compounding Parameter*) (Snyder 1995, 1996, 2001) dentro del marco teórico de la Gramática Universal. Como parte de un proyecto de investigación mayor, el presente trabajo estudia cuatro componentes de este parámetro con grupos de estudiantes de español como lengua extranjera. Se empleó una prueba de juicio gramatical con el propósito de observar las respuestas de los estudiantes, quienes fueron clasificados según

el tipo de lengua materna, el contexto de aprendizaje y el nivel de suficiencia de la lengua meta. Se realizó un análisis cuantitativo y un análisis de tipo descriptivo a través del Método de Análisis de Correspondencias Múltiples. Los resultados indican que estas tres variables inciden positivamente en la adquisición de los cuatro componentes estudiados, con mayor influencia en la producción correcta de [NN] y doble objeto.

**Palabras clave:** Parámetro de los Compuestos, tipología de Snyder, predicados complejos

### **ABSTRACT**

According to the typology established by Snyder (1995, 1996, 2001), languages are categorized by the high or low productivity of [NN] compounds and complex predicates. These structures are part of the Compounding Parameter (Snyder 1995, 1996, 2001) within the framework of Universal Grammar. The present article is part of a research project and deals with four of the components of this parameter. A grammatical judgment test was used to observe the answers of students of Spanish as a foreign language, grouped according to the type of mother tongue, learning context, and proficiency level of the target language. A quantitative analysis and a descriptive method using the Multiple Correspondence Analysis technique were applied to process the data. Results indicate that the combination of natural + instructional learning context and higher proficiency level promotes the learning of the four components of the parameter studied in the article, particularly in the correct production of [NN] and Double Object.

**Keywords:** Compounding Parameter, Snyder typology, complex predicates

## ***Influence de la langue maternelle, du contexte d'apprentissage et du niveau de compétence sur l'acquisition de quatre composantes du paramètre des composés***

### **RÉSUMÉ**

D'après la typologie créée par Snyder (1995, 1996, 2001), les langues sont marquées par une forte ou faible productivité de composés [NN] et de prédicats complexes. Ces structures font partie du paramètre des composés (*Compounding Parameter*) (Snyder 1995, 1996, 2001) dans le cadre théorique de la grammaire universelle. Dans le contexte d'un projet de recherche de plus grande envergure, ce travail se penche sur l'étude de quatre composantes de ce paramètre avec des groupes d'étudiants en espagnol langue étrangère. Un test d'évaluation grammaticale a été employé pour examiner les réponses des étudiants, qui ont été classés en fonction de la langue maternelle, du contexte d'apprentissage et du niveau de compétence dans la langue cible. L'on a mené tant une analyse quantitative qu'une analyse descriptive au moyen de la méthode d'analyse des correspondances multiples. Les résultats indiquent que toutes les variables ont une incidence positive sur l'acquisition des quatre composantes étudiées, notamment sur la bonne production de [NN] et double objet.

**Mots clés** : paramètre des composés, typologie de Snyder, prédicats complexes

## ***Influência das variáveis língua materna, contexto de aprendizado e nível de suficiência na aquisição de quatro componentes do parâmetro dos compostos***

### **RESUMO**

Segundo a tipologia elaborada por Snyder (1995, 1996, 2001), as línguas se caracterizam pela alta ou baixa produtividade de compostos [NN] e de predicados complexos. Estas estruturas fazem parte do Parâmetro dos Compostos (*Compounding Parameter* em inglês) (Snyder, 1995, 1996, 2001)

dentro da fundamentação teórica da Gramática Universal. Como parte de um projeto de pesquisa maior, no presente trabalho são analisados quatro componentes desse parâmetro com grupos de estudantes de espanhol como língua estrangeira. Foi aplicada uma prova de gramática com o intuito de observar as respostas dos estudantes, que foram classificados segundo o tipo de língua materna, o contexto de aprendizado e o nível de suficiência da língua alvo. Foi realizada uma análise quantitativa e uma análise descritiva através do Método de Análise de Correspondências Múltiplas. Os resultados indicam que estas três variáveis influem positivamente na aquisição dos quatro componentes estudados, com maior influência na produção correta de [NN] em o duplo objeto.

**Palavras chave:** Parâmetro dos Compostos, tipologia de Snyder, predicados complexos

Recibido: 27/03/15

Aceptado: 18/01/16

## **INFLUENCIA DE LAS VARIABLES LENGUA MATERNA, CONTEXTO DE APRENDIZAJE Y NIVEL DE SUFICIENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE CUATRO COMPONENTES DEL PARÁMETRO DE LOS COMPUESTOS**

### **I. INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo forma parte de un estudio mayor sobre el Parámetro de los Compuestos (*Compounding Parameter*) (Snyder, 1995, 1996, 2001) y se suma a trabajos anteriores de las autoras Trías y Villanueva (2011, 2013), que tienen por objeto explicar la adquisición de los nombres compuestos y los predicados complejos por parte de aprendientes de español como lengua extranjera, a la luz de la teoría de la Gramática Universal (GU) y del Parámetro de los Compuestos. En el presente trabajo se estudiará la influencia de la lengua materna, del contexto de aprendizaje y del nivel de suficiencia de la lengua meta en la adquisición de los distintos componentes que conforman este parámetro.

En el enfoque teórico de la GU, se ha estudiado el parámetro sintáctico llamado Parámetro de los Compuestos (Isobe, 2007; Licerias y Díaz, 2001; Licerias, Salomaa-Robertson y Díaz, 2002; Slabakova, 2002; Snyder, 1995, 1996, 2001; Sugisaki y Snyder, 2002), el cual tiene que ver con la riqueza que tienen ciertas lenguas en la formación de nombres compuestos del tipo Nombre + Nombre [NN] y la formación de predicados complejos. Según Snyder (1995, 1996, 2001), la riqueza en la formación de compuestos nominales está relacionada con la presencia de predicados complejos tales como: el verbo-partícula (*Verb-Particle*), el resultativo (*Resultative*), el hacer causativo (*Make Causative*), el poner locativo (*Put Locative*) y el doble objeto (*Double Object*) (Snyder, 1995, 1996, 2001). Para Snyder (1995, 1996, 2001), Slabakova (2002) y Licerias y Díaz (2001), algunas lenguas como el inglés permiten no solamente la combinación de dos o más nombres en una sola cadena como una sola unidad, por ejemplo *water tank* (tanque de agua), sino que permiten la creación de nombres compuestos generados de forma espontánea por los nativos del inglés y comprensibles para los interlocutores (Slabakova, 2002). Sin embargo, el español, como parte de la familia de las lenguas románicas, requiere el uso de una preposición para conectar ambos nombres, lo que genera una estructura [NdeN],

por ejemplo *radio waves* (ondas de radio), *bus stop* (parada de autobús), *tennis shoes* (zapatos de tenis). Además, el español no posee nombres compuestos del tipo [NN] con características productivas, lo que implica que no pueden ser creados de manera espontánea como en el caso de las lenguas germánicas.

Asimismo, Snyder (1995, 1996, 2001) sostiene que, adicionalmente a la composición nominal productiva, las lenguas como el inglés exhiben construcciones de predicados compuestos en las que el verbo principal se combina con un predicado secundario y semánticamente se comporta como un verbo simple (Isobe, 2007; Sugisaki e Isobe, 2000). En las lenguas que no poseen predicados complejos, como el español, esto no es posible y se hace necesaria la reformulación de la oración a través de una perífrasis. A continuación se ofrecen algunos ejemplos tomados de Snyder (1995, 1996, 2001):

- 1) John painted the house red. (*Resultative*)  
\*Juan pintó la casa rojo.  
Juan pintó la casa de rojo/de color rojo.
  
- 2) The natives waited out the crisis. (*Verb-Particle*)  
\*Los nativos esperaron la crisis para afuera.  
Los nativos esperaron hasta el final de la crisis.
  
- 3) Alice sent Sue the letter. (*Double Object*)  
\*Alicia le envió Susana la carta.  
Alice sent the letter to Sue. (*To-Dative*)  
Alicia le envió la carta a Susana<sup>1</sup>.

Sugisaki y Snyder (2002) retoman las ideas de Stowell (1981, 1982), quien sostiene que las lenguas que permiten desplazar una preposición al final de una oración separándola de su complemento preposicional —lo que se conoce dentro del marco generativista como *Ramificación*

<sup>1</sup> Al constituyente "Susana" se le introduce la preposición "a". Aissen (2003), siguiendo a Bossong (1985, 1991), ha denominado este fenómeno como *Differential Object Marker a*. Para estos autores, la tipología del DOM establece que existen lenguas que marcan el complemento del objeto directo con una partícula, dependiendo de los rasgos semánticos o pragmáticos.

de la Preposición (*Preposition Stranding*)<sup>2</sup> (véase el ejemplo 4 tomado de White, 2003a)— forman parte del mismo grupo de lenguas que permite la construcción verbo-partícula. En este sentido, Sugisaki y Snyder (2002) explican que el Parámetro de los Compuestos es mucho más global de lo que había expuesto Snyder (1995, 1996, 2001) y que, además de los predicados complejos citados anteriormente, también se encuentra esta otra estructura sintáctica como uno más de los correlatos o componentes de este parámetro.

- 4) Which hill did she climb up? (*Preposition Stranding*)  
 \*¿Cuál colina ella escaló hacia arriba?  
 Up which hill did she climb? (*Pied-piping*)  
 ¿Cuál colina ella escaló/subió?

El nivel de dificultad en la adquisición de estas estructuras probablemente podría verse afectado según la tipología (Snyder, 1995, 1996, 2001) a la que pertenezca la lengua materna del aprendiente. Adicionalmente a la tipología, es necesario tomar en cuenta la interacción con el tipo de *input* de la L2 que recibe el aprendiente. Según Bley-Vroman (1989), el aprendiente de L2 en un contexto instruccional de aprendizaje de la lengua está expuesto a un *input* limitado, a diferencia de los aprendientes en contexto natural cuyo grado de exposición al *input* es mayor. Asimismo, es necesario considerar el nivel de la lengua meta alcanzado con el fin de determinar si el aprendiente puede fijar (*set*) los parámetros sintácticos del español, o ajustar (*reset*) los parámetros de su L1 a los nuevos valores de la L2 (White, 2000, 2003a).

A la luz de las consideraciones teóricas anteriores, nos hemos propuesto estudiar si el comportamiento de los sujetos de estudio con respecto a

<sup>2</sup> White (2003a: 279) define *Preposition Stranding* del siguiente modo: “una situación (en una pregunta o cláusula relativa) donde una preposición es ‘dejada atrás’ cuando una parte de la frase preposicional experimenta el movimiento *wh*”. (Original en inglés: “a situation (in a question or relative clause) where a preposition is ‘left behind’ when part of the prepositional phrase undergoes *wh*-movement.”). Este contrasta con el llamado *Pied-piping* que la misma autora define como: “una situación (en una pregunta o cláusula relativa) donde la frase preposicional completa, incluyendo la preposición, experimenta movimiento del *wh*”. (Original en inglés: “a situation (in a question or relative clause) where the whole prepositional phrase, including the preposition, undergoes *wh*-movement.”)

ciertas estructuras del Parámetro de los Compuestos se explica por: a) el tipo de lengua nativa; b) el contexto de aprendizaje (contexto instruccional y contexto instruccional + natural); c) el nivel de lengua alcanzado; o d) la combinación de los factores anteriores. Con el fin de estudiar la relación entre estos factores, el presente trabajo toma una muestra de hablantes nativos de diferentes lenguas en dos contextos de aprendizaje opuestos y en tres diferentes niveles de aprendizaje del español, lo cual creemos que aportará elementos a la investigación en el área.

Dada la amplia variedad de correlatos asociados con el Parámetro de los Compuestos, en el presente estudio se han seleccionado solamente el resultativo, el verbo-partícula, el doble objeto y los compuestos [NN].

## 2. CLASIFICACIÓN DE LAS LENGUAS SEGÚN SNYDER

Snyder (1995, 1996, 2001) elaboró una tipología considerando como base la productividad de los compuestos [NN] y la productividad de los predicados complejos del tipo resultativo, verbo-partícula, doble objeto, hacer causativo. Esta tipología reúne aquellas lenguas que poseen compuestos nominales productivos y predicados verbales complejos dentro de una misma categoría, y en otra categoría aquellas lenguas que no los poseen de forma productiva. Según esta tipología, si una lengua determinada posee estructuras de predicados verbales complejos del tipo antes mencionados, también poseerá compuestos nominales del tipo [NN]. En el cuadro I se muestra la clasificación ofrecida por Snyder (1996, 2001) y Slabakova (2002).

El español está clasificado como una de las lenguas en las que las combinaciones [NN] poseen baja productividad; en consecuencia, tampoco existen predicados complejos de los tratados en el presente artículo: predicados de doble objeto, resultativos y con verbo-partícula (Snyder, 1995, 1996, 2001). Es importante señalar, no obstante, que la composición se ha incrementado recientemente en el español de Venezuela, con el fin de adaptarse a los requerimientos del mundo moderno en el cual la economía de expresión es altamente valorada, tal como afirma Chela-Flores (1989).

Las combinaciones de [NN] que presenta el español, tales como *bocacalle*, *hombre lobo*, forman parte del léxico establecido y están



**Cuadro I**  
**Clasificación de las lenguas según Snyder (1996, 2001)**  
**y Slabakova (2002)**

	<b>Resultativos</b>	<b>Compuestos [NN] productivos</b>
Inglés	sí	sí
Holandés	sí	sí
Alemán	sí	sí
Húngaro	sí	sí
Finés/Finlandés	sí	sí
Khmer	sí	sí
Sueco *		
Noruego *		
Coreano	no (Snyder, 1996)	no (Snyder, 1996)
Japonés	sí (Snyder, 2001)	sí (Snyder, 2001)
Chino (mandarín)	sí (Snyder, 2001)	sí (Snyder, 2001)
Árabe palestino	no	no
Francés	no	no
Español	no	no
Hebreo moderno	no	no
Ruso	no	no
Serbo-croata	no	no
Portugués *		
Italiano *		

\*Lenguas presentes en nuestro estudio que no aparecen reportadas por Snyder. Según lo consultado con los hablantes nativos del sueco, los compuestos nominales son productivos. Según Comrie (1990), el danés, el noruego y el sueco pertenecen a la familia de lenguas germanas; por esta razón están incluidas en el grupo de las lenguas productivas. El italiano y el portugués forman parte de las lenguas romances, las cuales no son productivas. Las tipologías de Snyder (1995, 1996, 2001) y la de Talmy (1985) y Talmy (1991 y 2000) (en Snyder, 2005; Snyder y Lillo-Martin, 2005) coinciden considerablemente (Snyder, 2005).

consolidadas en la lengua con significado “propio, unitario y constante con un referente único” (Varela, 2005: 73). Por otra parte, los compuestos [NN] en español tienen el núcleo a la izquierda y el modificador a la derecha, contrario al patrón que presentan las lenguas como el inglés; además, las marcas morfológicas de género y número no siempre afectan el compuesto en su totalidad. La tendencia general del compuesto parece ser la de adoptar las marcas de género y número presentes en el núcleo, por ejemplo *horas pico*, *faldas pantalón*. Otros compuestos, como los del tipo Verbo + Nombre [VN] (*sacapuntas*, *guardacostas*), o del tipo Nombre + Adjetivo [VA] (*pelirrojo*), sí tienen características productivas en español.

La tipología desarrollada por Snyder (1995, 1996, 2001) coincide con la tipología de los verbos de movimiento elaborada por Talmy (1985, 2000). Según la tipología de Talmy, se puede distinguir entre aquellas lenguas que expresan la dirección del movimiento (*path of movement*), llamadas también *verb-framed languages* (*V-language*), como el español, y aquellas que expresan el movimiento del verbo a través de una partícula o preposición asociada al verbo, conocidas como *satellite-framed languages* (*S-language*) o *manner languages*, como el inglés. Según Snyder (2005) y Snyder y Lillo-Martin (2005), en el caso de las lenguas *satellite-frame* o [+ TPC]<sup>3</sup>, las construcciones de verbo-partícula así como los resultativos y las creaciones noveles de compuestos nominales son posibles; pero en las lenguas del tipo *verb-frame* o [-TPC] estos predicados no son posibles, como tampoco es posible la creación novel de compuestos nominales generados de forma espontánea.

### 3. PAPEL DEL INPUT, EL AJUSTE DE LOS NUEVOS VALORES DE LA L2 Y EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE

Para los generativistas, en la adquisición de la L2 el aprendiente debe enfrentarse a la tarea de acoplarse al *input* de esa L2, al que se expone a pesar de ser limitado —*input* empobrecido (White, 1989, 2000, 2003a, 2003b)—. Si el aprendiente logra obtener un nivel de conocimiento inconsciente con el *input* al que es expuesto es porque: a) los principios de la GU rigen las gramáticas de las interlenguas —acceso directo a la

<sup>3</sup> [+/- TPC] = tipología del parámetro de los compuestos (Snyder, 2005; Snyder y Lillo-Martin, 2005).

GU—, o b) el aprendiente es guiado por su LI —acceso indirecto—, o c) no hay acceso a la GU, las gramáticas de las interlenguas son “salvajes” (*wild*), por lo tanto se considera la posibilidad de aprender con instrucción explícita o por principios generales de aprendizaje no lingüísticos (White, 2000, 2003a). Estas posturas con respecto al acceso a la GU han generado distintos puntos de vista con respecto al papel de la LI en la adquisición de la L2 —transferencia total, parcial o no-transferencia—. Según White (2000), varios generativistas establecen distintos grados de acceso a la GU con distintos grados de transferencia de la LI. Todas estas posturas ofrecen visiones diferentes sobre el estado inicial y subsecuente de la L2 y la posibilidad o no de ajustar/reestructurar las nuevas categorías funcionales y los rasgos formales sintácticos de la L2 (White, 2000, 2003a).

El objetivo de los estudios realizados en la adquisición de una L2 dentro del marco teórico de la GU y el Programa Minimista (PM) es el de observar si el aprendiente de una L2 puede: a) fijar (*set*) los parámetros sintácticos (GU) / estructurar (*assemble*) los rasgos formales (número, caso) (PM) de esa L2, o b) ajustar (*reset*) los parámetros (GU) / reestructurar (*re-assemble*) (PM) los rasgos formales de la LI a los nuevos valores de la L2. Al comparar el valor asignado a la LI con el valor / rasgo asignado a la L2, se puede observar si el aprendiente ajusta / reestructura el valor / rasgo de la LI al de la L2 (Slabakova, 2009a, 2009b; White, 2003a) y los resultados que se desprendan de esta comparación podrán ser interpretados a la luz del acceso o no a la GU y los distintos modelos de transferencia elaborados (White, 2000, 2003a).

En lo que respecta al contexto de aprendizaje de una L2, White (1989) señala que la adquisición de la L2 ocurre en un ambiente instruccional y/o natural con mayor “evidencia negativa” (información sobre la no-gramaticalidad de oraciones proveniente de la enseñanza de la gramática y de la corrección de errores) que “evidencia positiva” (conjunto de oraciones formadas gramaticalmente al cual se expone el aprendiente) y la variabilidad del *input* dependerá del ambiente de aprendizaje y del método de enseñanza. Según Bley-Vroman (1989, 1990), el aprendiente de una lengua extranjera en un contexto instruccional está expuesto a un *input* limitado debido a que la lengua meta no se habla en el país y el número de horas de clase es limitado. El grado de exposición al *input* de un aprendiente en contexto natural es mayor; sin embargo, eso no

necesariamente hace que el aprendiente logre tener un manejo de la L2 comparable al de un hablante nativo. Algunas de las razones que pueden explicar esta diferencia podrían tener que ver con diversos factores, como la edad, el nivel educativo, la actitud hacia la lengua y la cultura, entre otros. Bley-Vroman (1990: 13) sostiene que “muchos aprendientes adquieren altos niveles de suficiencia en la L2 con suficiente exposición al *input*, tiempo y esfuerzo y con una buena actitud, motivación y un buen ambiente de aprendizaje”<sup>4</sup>.

#### 4. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Slabakova (2002) estudió varios correlatos del Parámetro de los Compuestos (resultativos, doble objeto, verbo-partícula y [NN]) con grupos de estudiantes del español como lengua extranjera, a saber: un grupo de hablantes nativos del francés principiantes, tres grupos de hablantes nativos del inglés distribuidos en tres niveles de adquisición de la lengua, y un grupo de control. En el estudio se usó una prueba de selección (*Forced Choice Task*) y una prueba de juicio gramatical (*Grammaticality Judgment Test*). El objetivo de la autora era probar a) la hipótesis de transferencia y b) la hipótesis del principio de subconjunto<sup>5</sup> para comparar los dos grupos de principiantes. Según la hipótesis de transferencia, los francófonos deberán ofrecer mejores resultados en ambas pruebas ya que el francés y el español pertenecen al mismo grupo según la clasificación de Snyder (1996, 2001). Según la hipótesis de subconjunto, tanto los anglófonos como los francófonos principiantes rechazarán desde el inicio las estructuras agramaticales para el español al ser expuestos al *input* de la L2. Los resultados del estudio para

---

<sup>4</sup> “Many [learners] achieve very high levels of proficiency, given enough time, input, and effort, and given the right attitude, motivation and learning environment.”

<sup>5</sup> White (1989: 148) sostiene que el principio de subconjunto es un principio de aprendizaje distinto de la GU pero que interactúa con ella. Este principio debe ayudar al aprendiente de una LI a hacer la selección correcta entre los diferentes valores de un parámetro al estar expuesto a la lengua meta. Sin embargo, según esta autora, este principio no opera efectivamente en la adquisición de la L2, ya que los aprendientes no empiezan con el valor paramétrico más restrictivo compatible con los datos de la L2 sino que adoptan consecuencias más generales basadas en la LI (White, 1989: 164).

los principiantes comprueban la primera hipótesis dado que los francófonos exhibieron un mejor desempeño en ambas pruebas a pesar de tener ambos grupos el mismo nivel de suficiencia en el español. Según Slabakova (2002), para que la segunda hipótesis pudiera darse, la exposición al *input* (evidencia positiva) no sería suficiente, sino que sería necesaria la evidencia negativa también.

Con respecto a los grupos anglófonos del nivel intermedio y avanzado, el interés de Slabakova (2002) es ver si estos aprendientes fijan el valor del parámetro para el español en los cuatro correlatos ([NN], doble objeto, verbo-partícula y resultativo). Estos dos grupos ofrecen un mejor desempeño que los anglófonos principiantes sobre todo en las estructuras [NN] y de doble objeto, pero no tanto así para las estructuras de verbo-partícula y sobre todo de resultativo. Los resultados positivos presentados por estos aprendientes en el [NN] y el doble objeto podrían ser explicados por la exposición a la evidencia positiva (no ocurrencia de las estructuras en el *input* de la L2) y la evidencia negativa (instrucción y corrección sobre la agramaticalidad de las estructuras), ya que al recibir instrucción formal los aprendientes fueron informados sobre la agramaticalidad de los [NN] y el doble objeto en el español, aunque ese no sería el caso para el verbo-partícula y el resultativo. Según Slabakova (2002), los aprendientes pudieron haber fosilizado esta forma agramatical del resultativo en el español. Los resultados indican que los aprendientes parecen fijar el valor del español para una parte de los correlatos del parámetro, pero no para la otra; por lo tanto, la hipótesis de que al adquirir un correlato se adquieren los demás correlatos del parámetro como un conglomerado (*cluster*) no puede ser confirmada con los resultados de este estudio para la totalidad de los sujetos (Slabakova, 2002).

A continuación se presentan los estudios de Licerias y Díaz (2001) y de Licerias et al. (2002), los cuales hemos incluido porque versan sobre una parte de los correlatos del Parámetro de los Compuestos que son los compuestos nominales del tipo [NN] y porque consideran el *input* y el nivel de suficiencia de la L2 como variables del estudio.

Licerias y Díaz (2001) observaron el desempeño de aprendientes del español en el uso de los compuestos nominales. Estos grupos estaban constituidos por hablantes de lenguas indoeuropeas y por hablantes de lenguas no indoeuropeas en diferentes contextos de aprendizaje (Canadá

y España). Las autoras buscaban evaluar el conocimiento de los sujetos con respecto al bajo grado de productividad de los compuestos nominales en español y el conocimiento de la direccionalidad (izquierda-derecha) y de la marca del género (femenino-masculino) de los compuestos nominales en español. Los resultados mostraron que la producción de compuestos [NN] es una estrategia productiva en todos los grupos, menos en el grupo de principiantes de España, y que la direccionalidad constituye un problema para todos los principiantes, sobre todo para los de Canadá. La selección de [NN] aumenta a medida que se incrementa el nivel de suficiencia de la lengua y los sujetos que se encuentran en Canadá producen más la estructura [NN], mientras que los de España producen más la [NdeN] con núcleo hacia la derecha, particularmente el grupo de hablantes de lenguas no indoeuropeas.

Liceras et al. (2002) realizaron un estudio sobre los compuestos nominales y el rasgo marcador palabra con estudiantes de español nativos del inglés y del francés en Canadá, y nativos del finés en Finlandia, todos divididos en niveles de suficiencia de la lengua. Los resultados mostraron que la producción de [NN] con dirección hacia la izquierda o hacia la derecha es una estrategia muy productiva, del mismo modo que reportan Liceras y Díaz (2001) en su estudio. Considerando los resultados de ambos estudios (Liceras y Díaz, 2001; Liceras et al., 2002), se desprende que la producción de [NN] no constituye la opción marcada del Parámetro de los Compuestos, tal como postula Snyder (1995). El grupo de finés selecciona un mayor número de [NN] o de [NdeN] con núcleo a la derecha mientras que los grupos de francés y de inglés seleccionan mayormente estructuras [NN] o [NdeN] con núcleo a la izquierda. Por último, Liceras et al. (2002) explican que los resultados de este estudio se pueden atribuir, por una parte, a la imposibilidad de estos sujetos de acceder al marcador palabra (marca femenino-masculino) de los sustantivos del español, y, por otra parte, a una carencia de *input* adecuado debido al escaso contacto de los sujetos con compuestos del tipo [NN], ya que estos no son muy productivos en el español y los libros de texto tampoco los tratan en sus contenidos. En cuanto a los niveles de suficiencia de la lengua, las autoras observaron que no hay grandes diferencias en la producción de marcas no nativas de género entre los distintos niveles pero sí en los compuestos preposicionales no nativos de núcleo final.

## 5. DISEÑO DEL ESTUDIO

Las lenguas nativas de los sujetos del estudio fueron agrupadas de acuerdo a la clasificación tipológica ofrecida por Snyder (1995, 1996, 2001), según la cual existen lenguas ricas en [NN] productivos y predicados complejos, como el inglés, a las que llamaremos [LI+], y lenguas pobres en [NN] productivos y predicados complejos, como el español, a las que llamaremos [LI-].

A continuación se presenta el cuadro 2, en el cual se resume el diseño del estudio. Se consideran cuatro variables: el tipo de estructura morfosintáctica, el tipo de lengua materna [LI+] o [LI-], el nivel de suficiencia de la L2 y el contexto de aprendizaje de la L2 (contexto instruccional y contexto instruccional + natural).

### Cuadro 2

#### Diseño del estudio con las combinaciones del tipo de lengua materna [LI+] o [LI-], el tipo de estructura, el contexto de aprendizaje y el nivel

Niveles	Principiantes				Intermedios				Avanzados			
	EE. UU.		Vzla.		EE. UU.		Vzla.		EE. UU.		Vzla.	
Contexto	LI+		LI-		LI+		LI-		LI+		LI-	
Lenguas												
Estructuras												
*[NN]												
*Doble objeto												
*Resultativo												
*Verbo partícula												

[LI+] = lengua materna rica en nombres compuestos y predicados complejos.

[LI-] = lengua materna pobre en nombres compuestos y predicados complejos.

Es posible que la adquisición de ciertas estructuras del Parámetro de los Compuestos esté relacionada con el nivel de suficiencia de la L2 (lo cual indicaría un reajuste de los valores del parámetro), con el tipo de lengua, con el contexto de aprendizaje o con la combinación de todas estas

variables. Para poder estudiar este fenómeno nos hemos formulado los siguientes objetivos:

1. Observar el desempeño global de los hablantes de [L1+] y [L1-] en la prueba de juicio gramatical (PJG) según la situación de adquisición-aprendizaje (natural e instruccional) y según el nivel de suficiencia del español.
2. Explorar si los cuatro componentes del parámetro se adquieren como un conglomerado (*cluster*) por parte de los hablantes de [L1+] y [L1-] según el nivel de suficiencia del español y según la situación de aprendizaje.

## 5.1 Sujetos

Los sujetos que participaron en el estudio fueron  $N = 105$ , clasificados del modo siguiente: a) 66 sujetos que estudiaban español en Andrews University (AU) en los Estados Unidos (EE. UU.); b) 39 sujetos que estudiaban español en la Universidad Simón Bolívar (USB) en Venezuela (Vzla.) y c) 20 hablantes nativos del español, quienes son estudiantes regulares de la USB y que participaron como grupo de control. Los participantes de AU eran en su mayoría hablantes nativos de inglés y se encontraban estudiando español en un contexto instruccional, mientras que los sujetos de la USB eran hablantes nativos de diferentes lenguas (sueco, finés, francés, inglés, italiano, alemán, noruego, húngaro y portugués) y se encontraban en contexto instruccional + natural. El cuadro 3 resume el número de sujetos participantes en el estudio y el 4 muestra el número de sujetos según su lengua materna.



### Cuadro 3

#### Sujetos del estudio

	Grupos experimentales por nivel			Total	Grupo de control
	Principiantes	Intermedios	Avanzados		
<b>Andrews University (EE. UU.)</b>	20	29	17	66	
<b>Universidad Simón Bolívar (Vzla.)</b>	12	14	13	39	20

### Cuadro 4

#### Sujetos según su lengua materna

Lengua materna (LI)	N
Inglés	61
Francés	14
Portugués	3
Italiano	1
Noruego	2
Alemán	10
Húngaro	1
Finés	1
Sueco	12
<b>Total</b>	<b>105</b>

Todas las lenguas que aparecen en el cuadro 4 fueron catalogadas según la alta o baja productividad de nombres compuestos del tipo [NN] y la presencia o ausencia de estructuras de predicados complejos, tomando como base la clasificación elaborada por Snyder (1995, 1996, 2001) y Slabakova (2002).

En el cuadro 5, se presentan las lenguas nativas de los sujetos de estudio clasificadas según riqueza/pobreza en la producción de [NN] y de los predicados complejos para cada uno de los grupos experimentales.

**Cuadro 5**  
**Lenguas nativas de los sujetos de estudio clasificadas según riqueza/pobreza en la producción de [NN]**

	[LI +]			[LI -]			Total
	P	I	A	P	I	A	
Andrews University (EE. UU.)	20	27	13	0	2	4	66
Universidad Simón Bolívar (Vzla.)	8	12	7	4	2	6	39
<b>Total</b>		<b>87</b>			<b>18</b>		<b>105</b>
USB grupo de control		0			20		125

P = principiante I = intermedio A = avanzado

## 5.2 Instrumentos

Para la recolección de los datos se empleó una prueba de juicio gramatical (PJG) adaptada de Slabakova (2002). Esta prueba consiste en 56 oraciones en español presentadas en orden aleatorio, de las cuales 28 son gramaticales y 28 agramaticales. Las oraciones estaban distribuidas de la siguiente manera:

### Oraciones agramaticales

- 8 \*verbo-partícula
- 8 \*resultativo
- 7 \*doble objeto [FN+FN]
- 5 \*[NN]

### Oraciones gramaticales

- 8 verbo-partícula perifrástico
- 8 resultativo perifrástico
- 7 a-dativo (*to Dative*) [FN+FP]
- 5 [NdeN]

Debido a que la PJG sufrió alguna transformación con respecto a la original de Slabakova (2002), esta fue validada con estudiantes de español como segunda lengua que no forman parte de la muestra.

Adicionalmente a la PJG, se les administró a los sujetos un cuestionario cuyo objetivo era conocer su historia lingüística: lengua materna, lengua de los padres, lengua hablada en casa y conocimiento de otras lenguas. Después de leer los cuestionarios fue necesario eliminar algunos sujetos del grupo de EE. UU. que tenían conocimiento del español, bien sea porque sus padres eran hablantes nativos de la lengua o porque era la lengua hablada en casa.

### 5.3 Método de análisis

Se presentarán dos tipos de análisis, uno de tipo cuantitativo a través de porcentajes de respuestas correctas para la PJG, y uno de tipo descriptivo llamado Método de Análisis de Correspondencias Múltiples. El método ACM es una técnica descriptiva cuyo objetivo consiste en estudiar las interasociaciones entre más de dos variables categóricas. Esta técnica recoge frecuencias de aparición de dos o más variables cualitativas en un conjunto de elementos y permite estudiar las relaciones entre individuos y modalidades de variables (Peña, 2002).

## 6. RESULTADOS

A continuación se presenta el cuadro 6, el cual ofrece el promedio general (media aritmética) de los grupos de [LI+] y [LI-] considerando el contexto de aprendizaje, el nivel de suficiencia de la lengua meta y las estructuras estudiadas.

**Cuadro 6**  
**Promedio general**

Nivel	Contexto	Lengua	VPart	Result	DobObj	NN	
<b>Principante</b>	EE. UU.	LI+	Media	,5469	,4688	,5429	,5550
		Desv. típ.	,09908	,11910	,19166	,21145	
	Vzla.	LI-	Media	,6406	,6719	,8750	,8250
			Desv. típ.	,17952	,20650	,06839	,17078
		LI+	Media	,7188	,5781	,7143	,8250
			Desv. típ.	,12045	,14847	,21258	,10351

<b>Nivel</b>	<b>Contexto</b>	<b>Lengua</b>	VPart	Result	DobObj	NN	
<b>Intermedio</b>	EE. UU.	LI-	Media	,5313	,5000	,9286	,8000
		Desv. típ.	,22097	,00000	,10102	,14142	
	LI+	Media	,5417	,4954	,6587	,5667	
		Desv. típ.	,12379	,09640	,18193	,20569	
	Vzla.	LI-	Media	,6875	,6250	1,0000	,8000
		Desv. típ.	,26517	,26517	,00000	,14142	
LI+	Media	,6771	,5469	,7262	,8333		
	Desv. típ.	,11565	,12816	,13218	,15570		
<b>Avanzado</b>	EE. UU.	LI-	Media	,7500	,7500	,7679	,9250
		Desv. típ.	,18400	,00000	,22868	,09574	
	LI+	Media	,6538	,6106	,8077	,7692	
		Desv. típ.	,07912	,15128	,18067	,20970	
	Vzla.	LI-	Media	,8750	,8333	,9881	,9167
		Desv. típ.	,13110	,08539	,02916	,04082	
LI+	Media	,8393	,7321	,8571	,9000		
	Desv. típ.	,07087	,04725	,20203	,08165		
<b>Total</b>	EE. UU.	LI-	Media	,6771	,6667	,8214	,8833
		Desv. típ.	,20697	,12910	,20076	,11690	
	LI+	Media	,5677	,5115	,6524	,6067	
		Desv. típ.	,11524	,12736	,20604	,22237	
	Vzla.	LI-	Media	,7656	,7448	,9524	,8667
		Desv. típ.	,19055	,17365	,07034	,11547	
LI+	Media	,7315	,6042	,7566	,8481		
	Desv. típ.	,12357	,13975	,18077	,12518		
<b>Control</b>	CONTROL	Media	,9531	,8750	,9036	,9250	
		Desv. típ.	,03992	,07311	,10689	,07164	

Nota: las sumatorias del promedio general por estructuras representan porcentajes.

Al observar los resultados ofrecidos por todos los grupos en las cuatro estructuras (observar el segmento *Total* del cuadro), se aprecia que los mejores resultados se encuentran en las estructuras doble objeto y [NN], específicamente en los casos de [LI-] en ambos contextos. Los resultados más bajos se encuentran en las estructuras de verbo-partícula y resultativo en [LI+] y especialmente en el contexto EE. UU.

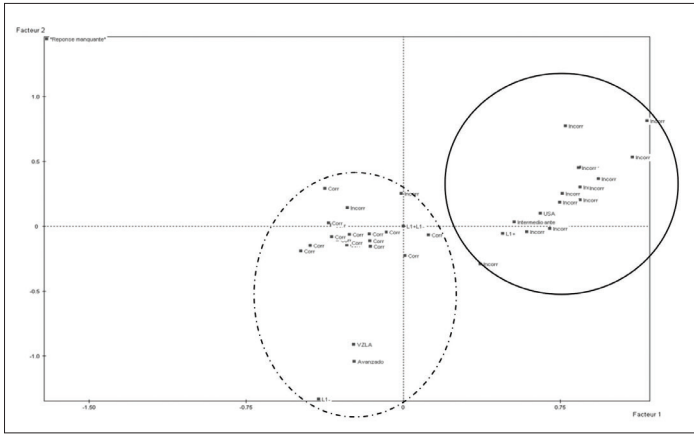
Considerando la lengua materna, los hablantes de [LI-] ofrecen mejores resultados que sus pares de [LI+] en los dos contextos (EE. UU. y Vzla.). Al tomar en cuenta el contexto, los hablantes de [LI+] y [LI-] de Vzla. obtienen mejores resultados que sus pares respectivos en EE. UU.

Considerando el nivel de suficiencia de la lengua junto con el contexto de aprendizaje y el tipo de lengua, se observa que las cifras más bajas (rango de ,4000 a ,6000) se encuentran en los grupos principiante e intermedio en EE. UU. [LI+] y básicamente en las estructuras verbo-partícula y resultativo (,4688 EE. UU. [LI+] principiante, seguido de ,4954 de EE. UU. [LI+] intermedio). Las cifras más altas (rango de ,8000 a 1,000) están en los grupos de avanzado [LI-] en Vzla. en las cuatro estructuras, pero sobre todo en el doble objeto y en [NN]. El grupo avanzado de [LI-] Vzla. se aproxima al grupo de control.

Existe, además, mayor uniformidad en el desempeño del nivel avanzado en ambos contextos de aprendizaje y tipo de lengua. Es decir, un mayor nivel de suficiencia de la lengua meta parece ajustar los nuevos valores del parámetro para la L2. A pesar de esta uniformidad, se observa que las estructuras de resultativo y de verbo-partícula parecen ser de mayor dificultad, a juzgar por los resultados en ambos contextos y en ambos tipos de lengua.

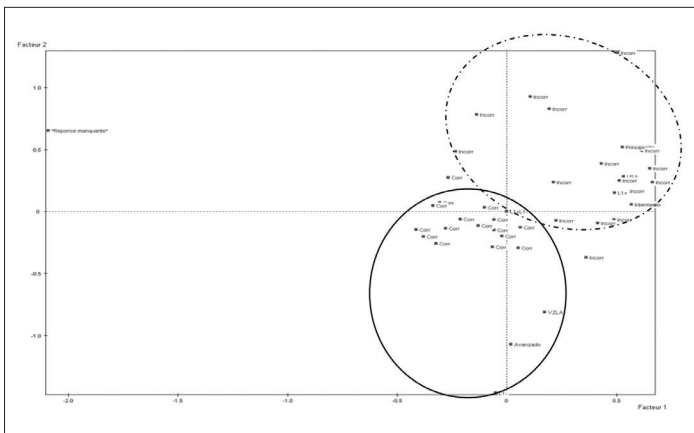
La lengua materna y el contexto de aprendizaje, sumados a un mayor nivel de suficiencia de la lengua, parecen favorecer el desempeño de estos sujetos de estudio.

A continuación se presentarán los gráficos generados mediante el ACM para cada una de las estructuras sintácticas empleadas en la PJG y su relación con las variables contexto, tipo de lengua y nivel de suficiencia, con el objeto de ver cómo se relacionan entre sí.



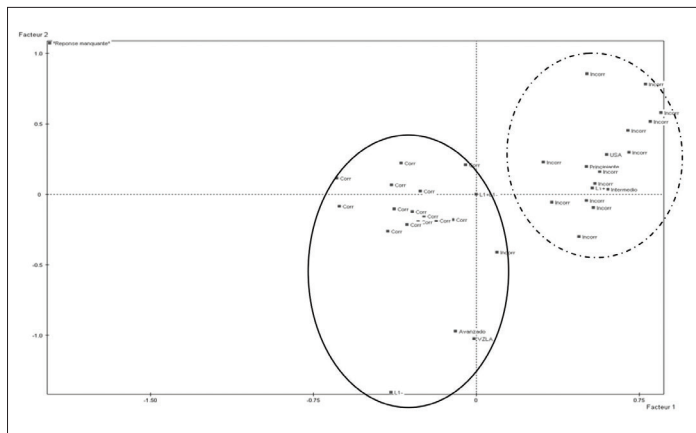
**Gráfico 1. Estructura sintáctica: verbo-partícula**

En el gráfico 1 se puede apreciar que en el cuadrante inferior izquierdo se encuentran las respuestas correctas junto con el contexto natural + instruccional (Vzla.), el nivel avanzado y los hablantes de [LI-], mientras que en el cuadrante superior derecho se encuentran relacionados el contexto instruccional (EE. UU.), los niveles principiante e intermedio y los hablantes de [LI+] con las respuestas incorrectas. Las relaciones que se observan en el gráfico nos muestran dos tendencias que se oponen.



**Gráfico 2. Estructura sintáctica: resultativo**

En este segundo gráfico se puede notar que en los cuadrantes inferiores se hallan las respuestas correctas cercanas al contexto natural + instruccional (Vzla.), al nivel avanzado y a los hablantes de [LI-], mientras que en el cuadrante superior derecho y parte del inferior se encuentran agrupados el contexto instruccional (EE. UU.), los niveles principiante e intermedio y los hablantes de [LI+] con las respuestas incorrectas. Una vez más, se observan en el gráfico dos tendencias distintas.



**Gráfico 3. Estructura sintáctica: doble objeto**

En el tercer gráfico, para la estructura de doble objeto, se puede observar que en el cuadrante inferior izquierdo se encuentran las respuestas correctas próximas al nivel avanzado, al contexto natural + instruccional (Vzla.) y a los hablantes de [LI-], mientras que en el cuadrante superior derecho se hallan agrupados el contexto instruccional (EE. UU.), los niveles principiante e intermedio y los hablantes de [LI+] con las respuestas incorrectas. También en este gráfico se observan dos tendencias distintas.





## 7. CONCLUSIONES

Los mejores resultados obtenidos en la P]G corresponden a los hablantes de [LI-] del nivel avanzado en el contexto de aprendizaje natural + instruccional, mientras que los resultados más bajos los ofrecen los hablantes de [LI+] de los niveles principiante e intermedio en el contexto instruccional, lo que constituye el efecto esperado.

De acuerdo con la tipología propuesta por Snyder (1996, 2001), era de esperar que los grupos cuyas lenguas nativas pertenecen a la misma tipología del español tuvieran mejores resultados, efecto que también se produce con los aprendientes francófonos del estudio de Slabakova (2002).

Considerando el *input* y el nivel de suficiencia, se constata que el *input* obtenido en el contexto de aprendizaje natural + instruccional, sumado a un nivel mayor de suficiencia de la lengua, parece permitir el ajuste de los nuevos valores de la L2, no siendo ese el caso de los niveles principiante e intermedio de EE. UU. Esto se asemeja, de manera general, a los hallazgos obtenidos por Licerias y Díaz (2001) y Licerias et al. (2002) en cuanto a la importancia del *input* y del nivel de suficiencia de la lengua.

Con respecto a las cuatro estructuras del parámetro, el comportamiento del nivel avanzado en los grupos experimentales es más uniforme, incluso en las estructuras de resultativo y verbo-partícula, a pesar de que estas parecen ser de mayor dificultad a juzgar por los resultados en ambos contextos y en ambos tipos de lengua. El hecho de que el resultativo y el verbo-partícula sean de mayor dificultad se asemeja a lo reportado por Slabakova (2002) con los sujetos anglófonos de los niveles intermedio y avanzado. Según esta autora, los aprendientes parecen fijar el valor del español para una parte de los correlatos del parámetro pero no para la otra; es decir, que no parecen adquirirse como un conglomerado (*cluster*), como podría deducirse del Parámetro de los Compuestos elaborado por Snyder (1995, 1996, 2001). En el caso del verbo-partícula y del resultativo, la ausencia de estas estructuras en el español y la falta de evidencia negativa podrían explicar que el desempeño sea más bajo.

En el estudio de Trías y Villanueva (2013) —el cual fue realizado con dos instrumentos y sin tomar en cuenta la variable nivel de aprendizaje—, se encontró que la unión del tipo de lengua y del contexto de aprendizaje influye positivamente en el desempeño de los aprendientes. En el presente

trabajo, al agregar la variable nivel de suficiencia de la lengua meta se aprecia que esta, unida a las variables anteriores, favorece la adquisición de las estructuras tratadas en esta prueba.

## REFERENCIAS

- Aissen, J. (2003). Differential object marking: Iconicity vs. economy. *Natural Language and Linguistic Theory*, 21(3), 435-483. Disponible: <http://people.ucsc.edu/~aissen/dom.pdf>
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? En S. Gass y J. Schachter (coords.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 841-868). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20(1-2), 3-49.
- Bossong, G. (1985). *Empirische Universalienforschung: Differentielle Objektmarkierung in den neuiranischen Sprachen*. Tübinga: Gunter Narr.
- Bossong, G. (1991). Differential object marking in Romance and beyond. En D. Wanner y D. Kibbee (coords.), *New analyses in Romance linguistics. Selected papers from the XVIII Linguistic Symposium on Romance Languages* (pp. 143-170). Amsterdam: John Benjamins. Disponible: [http://www.rose.uzh.ch/dam/jcr:ffffffffff-c23e-37d9-0000-000066112a6e/Bossong\\_39.pdf](http://www.rose.uzh.ch/dam/jcr:ffffffffff-c23e-37d9-0000-000066112a6e/Bossong_39.pdf)
- Chela-Flores, G. (1989). El proceso de composición-conversión en el español de Venezuela. En I. Páez Urdaneta, F. Fernández y L. Barrera-Linares (comps.), *Estudios lingüísticos y filológicos en homenaje a María Teresa Rojas*. Caracas: Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.
- Comrie, B. (coord.). (1990). *The world's major languages*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

- Isobe, M. (2007). The acquisition of nominal compounding in Japanese: A parametric approach. En A. Belikova, L. Meroni y M. Umeda (coords.), *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)* (pp. 171-179). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Disponible: <http://www.lingref.com/cpp/galana/2/paper1558.pdf>
- Liceras, J. M. y Díaz, L. (2001). Triggers in L2 acquisition: The case of Spanish N-N compounds. *Studia Lingüística*, 54(2), 197-211. Disponible: <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/licerasdiaz.htm>
- Liceras, J. M., Salomaa-Robertson, T. y Díaz, L. (2002). El papel del parámetro de los compuestos y de la hipótesis del marcador palabra en la adquisición de compuestos nominales del español como segunda lengua. En A. T. Pérez-Leroux y J. M. Liceras (coords.), *The acquisition of Spanish morphosyntax (The L1/L2 connection)* (pp. 209-237). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariantes*. Madrid: McGraw-Hill.
- Slabakova, R. (2002). The compounding parameter in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 157-173. Disponible: <http://www.uiowa.edu/~linguist/faculty/slabakova/personal/SSLA.pdf>
- Slabakova, R. (2009a). Features or parameters: Which one makes second language acquisition easier, and more interesting to study? *Second Language Research*, 25(2), 313-324. Disponible: <http://www.uiowa.edu/~slablab/Publications/Publications/Publications/SlabakovaSLR2009.pdf>
- Slabakova, R. (2009b). What is easy and what is hard to acquire in a second language? En M. Bowles, T. Ionin, S. Montrou y A. Tremblay (coords.), *Proceedings of the 10th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2009)* (pp. 280-294). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Disponible: <http://www.lingref.com/cpp/gasla/10/paper2277.pdf>

- Snyder, W. (1995). *Language acquisition and language variation: The role of morphology* (Tesis de Doctorado). Massachusetts Institute of Technology (MIT), Cambridge, Massachusetts.
- Snyder, W. (1996). The acquisitional role of the syntax-morphology interface: Morphological compounds and syntactic complex predicates. En *Proceedings of the 20<sup>th</sup> Annual Boston University Conference on Language Development*, 2 (pp. 728-735). Somerville, MA: Cascadilla Press. Disponible: [http://web2.uconn.edu/snyder/papers/WS\\_BU95.pdf](http://web2.uconn.edu/snyder/papers/WS_BU95.pdf)
- Snyder, W. (2001). On the nature of syntactic variation: Evidence from complex predicates and complex word-formation. *Language*, 77, 324-343.
- Snyder, W. (2005). *Motion predicates and the compounding parameter: A new approach* [documento en línea]. Disponible: <http://web2.uconn.edu/snyder/papers/Maryland=5.pdf>
- Snyder, W. y Lillo-Martin, D. (2005). Motion predicates and the compounding parameter (resumen de ponencia). En *Nanzan Linguistics 2: Research results and activities 2004* (pp. 103-105). Nagoya, Japón: Nanzan University, Center for Linguistics. Disponible: <http://web2.uconn.edu/snyder/papers/Nanzan05.pdf>
- Stowell, T. (1981). *Origins of phrase structure* (Tesis doctoral). Massachusetts Institute of Technology (MIT), Cambridge, Massachusetts. Disponible: <http://www.ai.mit.edu/projects/dm/theses/stowell81.pdf>
- Stowell, T. (1982). Conditions on reanalysis. En A. Marantz y T. Stowell (coords.), *Papers in syntax: MIT working papers in linguistics* 4 (pp. 245-269). Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics.
- Sugisaki, K. e Isobe, M. (2000). Resultatives result from the compounding parameter: On the acquisitional correlation between resultatives and N-N compounds in Japanese. En R. Billerey y B. D. Lillehaugen (coords.), *WCCFL 19: Proceedings of the 19<sup>th</sup> West Coast Conference on Formal*

- Linguistics* (pp. 493-506). Somerville, MA: Cascadilla Press. Disponible: [http://faculty.human.mie-u.ac.jp/~sugisaki/Sugisaki%26Isobe\\_00.PDF](http://faculty.human.mie-u.ac.jp/~sugisaki/Sugisaki%26Isobe_00.PDF)
- Sugisaki, K. y Snyder, W. (2002). Preposition stranding and compounding parameter: Developmental perspective. Disponible: [http://faculty.human.mie-u.ac.jp/~sugisaki/Sugisaki%26Snyder\\_02.pdf](http://faculty.human.mie-u.ac.jp/~sugisaki/Sugisaki%26Snyder_02.pdf)
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. En T. Shopen (coord.), *Language typology and syntactic description. Volume III: Grammatical categories and the lexicon* (pp. 57-149). Cambridge: Cambridge University Press. Disponible: <http://dingo.sbs.arizona.edu/~hharley/courses/PDF/TalmyLexicalizationPatterns.pdf>
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics* (vols. 1 y 2). Cambridge, MA: MIT Press.
- Trías, M. y Villanueva, A. M. (2011). La composición nominal en la adquisición del español como segunda lengua. Respuestas a una prueba de evocación. *Entre Lenguas*, 16, 63-78.
- Trías, M. y Villanueva, A. M. (2013). El parámetro de los compuestos en la adquisición del español como lengua extranjera considerando el tipo de lengua materna y el contexto de aprendizaje. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), 58-75.
- Varela, S. (2005). *Morfología léxica: La formación de palabras*. Madrid: Gredos.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. (2000). Second language acquisition: From initial to final state. En J. Archibald (coord.), *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 130-155). Malden, MA: Blackwell.
- White, L. (2003a). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, L. (2003b). On the nature of interlanguage representation: Universal grammar in the second language. En C. J. Doughty y M. H. Long (coords.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 19-42). Malden, MA: Blackwell.

### **MAYTE MEJÍAS**

Es Licenciada en Educación mención Física y Matemáticas por la Universidad Católica “Andrés Bello” (UCAB). Estudió también Letras en la Universidad Central de Venezuela (UCV). Actualmente es profesora de Estadística en la Escuela de Psicología de la UCAB. Es tesista de la maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Simón Bolívar (USB) y asimismo tesista de la especialización en Análisis de Datos en Ciencias Sociales de la UCV.

### **MARTA TRÍAS**

Es Licenciada en Idiomas Modernos y Magíster en Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Desde 1997 trabaja en el Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar (USB), en el cual dicta Inglés Científico-Técnico, Inglés para Carreras Cortas y Español como Lengua Extranjera.

### **ANA MARÍA VILLANUEVA**

Es Licenciada en Idiomas Modernos por la Universidad Central de Venezuela (UCV) y Magíster en Lingüística Aplicada por la Universidad Simón Bolívar (USB). Adicionalmente, posee un master en Sciences du Langage, Didactique du Français de la Université Grenoble Alpes (UGA). Es profesora en la USB de Francés con Fines Comunicativos Generales y Español como Lengua Extranjera para estudiantes de intercambio. Igualmente, dicta la asignatura Adquisición de Segundo Idioma en la Maestría de Lingüística Aplicada de la USB.