

# La adquisición en el aula sin *input* formal: los compuestos 'exocéntricos' de las interlenguas del español\*

J. M. LICERAS

University of Ottawa e Instituto Universitario Ortega y Gasset

C. MONGEON, A. CUZA, C. SENN Y K. T. SPRADLIN

University of Ottawa

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. LA COMPOSICIÓN NOMINAL EN LOS LIBROS DE TEXTO Y MATERIALES DE E/LE

A l contrario de lo que sucede en el caso de la adquisición que se produce en lo que se conoce como 'contexto natural' (e incluso lo mismo se podría decir de muchos contextos de inmersión), cuando se realiza una investigación con sujetos cuyo contacto con la lengua objeto se produce en un medio institucional, se da por supuesto que, en la mayoría de los casos, ha habido algún tipo de instrucción formal. Y si bien la instrucción formal no supone que se expliquen reglas de gramática, sí que implica que, de una u otra forma, se manipule el *input*. En ocasiones esa manipulación consiste únicamente en utilizar ejemplos de construcciones en las que se quiere poner énfasis. Ahora bien, hay construcciones que no forman parte de los programas de enseñanza y que, por sus características, no aparecen en los intercambios que se producen en la clase. A esos casos nos referimos cuando hablamos de instrucción en el aula sin *input* formal: a que es muy probable que muchos aprendices de español como lengua extranjera no hayan tenido contacto alguno con los llamados compuestos deverbales como los de (1), que constituyen el objeto de este trabajo de investigación.

- (1) a. matarratas
- (1) b. limpiabotas
- (1) c. quitamanchas

En el caso de este tipo de construcciones no es de esperar que las reglas que los forman, explicaciones metalingüísticas sobre dichas reglas o la forma específica de manipular el *input* con la que se hubieran podido poner de relieve las características morfosintácticas de este

---

\* Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "El papel de la morfología en la adquisición de la sintaxis" que se lleva a cabo en el LANGUAGE ACQUISITION LAB de la Universidad de Ottawa, Canadá. Queremos dar las gracias a la Facultad de Humanidades y al Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Ottawa por el apoyo financiero que nos han prestado, así como a Raquel Fernández Fuertes, de la Universidad de Valladolid (España), por pasar la prueba a los sujetos del grupo de control. Finalmente, queremos dar las gracias a los estudiantes del curso de adquisición del lenguaje que se prestaron a participar en el estudio piloto y a todos los estudiantes que han participado en el estudio experimental. Se han presentado versiones previas de este trabajo en el seminario del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona que tuvo lugar el 14 de mayo de 2001 y en el Congreso Anual de la Asociación Canadiense de Hispanistas (*Learned Societies*) que tuvo lugar entre el 22 y el 26 de mayo en la Universidad de Laval, Quebec (Canadá).

tipo de compuestos, hayan sido objeto de atención en el aula. Eso supone que si ponemos a los sujetos en una situación en la que tienen que decidir si uno de esos compuestos está usado o no de forma correcta, tendrán que recurrir a su experiencia lingüística previa, ya sea sus 'intuiciones' sobre el español en general, su lengua materna (L1) o sus lenguas segundas o no nativas (L2)<sup>1</sup>.

## 1.2. LA COMPOSICIÓN NOMINAL Y SU VALOR PEDAGÓGICO

Los compuestos nominales permiten abordar dos problemas que, en la actualidad, ocupan un lugar central en la investigación relacionada con la adquisición del lenguaje. Por un lado, se trata de delimitar cómo se representan y adquieren los distintos niveles del lenguaje. En este sentido, dentro de la teoría lingüística se discute si el componente morfológico y el sintáctico están sujetos a las mismas reglas y, por lo tanto, si los principios y reglas que se atribuyen a la composición nominal (al componente morfológico) son los mismos que se predicen del componente sintáctico. De hecho, de que sean los mismos no se sigue necesariamente que la adquisición proceda de forma paralela, pero sí se pueden proponer determinadas hipótesis sobre las relaciones entre ambos niveles. Por otra parte, los compuestos nominales permiten abordar la problemática que separa la representación gramatical deficiente, del déficit que se puede atribuir a problemas de procesamiento del *input*. En ambos casos se trata de temas de gran interés para la enseñanza ya que, por un lado, si estas piezas léxicas se consideran mini-cláusulas, podremos utilizarlas como punto de partida para llevar al hablante no nativo a identificarse con la sintaxis de los sintagmas e incluso de las oraciones del español. Por otro lado, la forma en que los hablantes abordan este tipo de vocablos en una situación experimental, nos permite determinar cuál es su conocimiento de las reglas del español y en qué medida son las reglas gramaticales (de la lengua materna o de la lengua objeto) o los patrones de la L1 y la carga de procesamiento del *input* lo que les guía a la hora de producir compuestos o de emitir juicios de gramaticalidad sobre ellos.

## 2. LOS LLAMADOS COMPUESTOS 'DEVERBALES'

### 2.1. PRODUCTIVIDAD

La productividad de los compuestos deverbales en las lenguas romance se ha puesto sistemáticamente de relieve ya que, no se trata sólo de que existen muchos que han sido refrendados por el uso, como es el caso de los ejemplos de (1) arriba, sino también de que se puede recurrir a formar nuevos compuestos —los ejemplos de (2)—, sin que haya restricciones como las que existen para la formación de otros tipos de compuestos nominales.

---

1 Si bien agrupamos todos los casos bajo la etiqueta L2 por oposición a L1, por supuesto que se puede, se debe y se establecen diferencias entre lengua segunda y lengua extranjera (Liceras 1992), por un lado, y entre lengua segunda, lengua tercera y así sucesivamente, por otro.

- (2) a. Ese chico es un *comelibros*.
- (2) b. Su hermano es un *tragapantallas*.
- (2) c. Con la llegada de los móviles ha surgido la profesión de *roboteléfonos*.

Mientras que cualquier combinación de verbo y predicación parece posible si lo es el correspondiente Sintagma Verbal (*calmadolores, alegracaras, metepatas, metemiedo/s...*), en el caso de los compuestos N-N existen claras restricciones: \**buzón voz*, \**cadena llave*, \**casa juguete*.<sup>2</sup>

## 2.2. COMPUESTOS ENDOCÉNTRICOS Y COMPUESTOS EXOCÉNTRICOS

Los compuestos deverbales son de tipo exocéntrico en la medida en que una de las categorías que sirve de *input* a la formación del compuesto nominal, concretamente la que se proyecta como núcleo, es un verbo, mientras que el *output*, es decir el compuesto nominal que resulta de la unión de ambas piezas léxicas, es un sustantivo, como hemos visto en (1) y (2). Por el contrario, compuestos como los de (3) y (4) se consideran compuestos endocéntricos porque las dos categorías del *input* son sustantivos, como lo es también el *output*.

- (3) a. Parece un *perro policía*.
- (3) b. Es un *barco pirata*.
- (4) a. Vamos a necesitar un *león policía*.
- (4) b. Mi hijo quiere una *bicicleta pirata*.

La escasa productividad de los compuestos de dos sustantivos en cuanto a que hay pocos refrendados por el uso, no significa que no formen parte del sistema computacional del español y, por lo tanto, se puedan crear nuevos compuestos como los de (4).<sup>3</sup>

Los sustantivos que constituyen un compuesto deverbal son de dos tipos: agentivos, como es el caso de *limpiabotas*, o instrumentales como *quitamanchas*. Si bien, dependiendo del contexto e independientemente de como se haya lexicalizado, podemos atribuirles un valor agentivo o un valor instrumental. Por lo tanto, aunque tendemos a interpretar *matarratas* como un producto que tiene ese efecto, también podríamos usarlo como apelativo para referirnos a una persona, como sería el caso del ejemplo de (5a), o para referirnos a un producto como en el ejemplo de (5b):

---

2 No tenemos conocimiento de que haya propuestas sobre qué tipo de relaciones o combinaciones no resultan aceptables. Para un estudio detallado sobre éstos y otros compuestos nominales del español véase Bustos de Gisbert (1986) y Val Alvaro (1999).

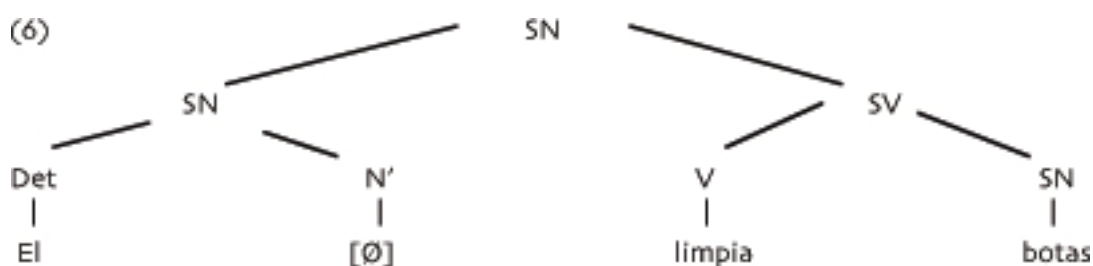
3 Para una propuesta sobre el valor de los análisis de la teoría lingüística para el estudio de la adquisición y el análisis comparado de estos compuestos, véase Licerias y Díaz (2000) y Licerias (2001).

- (5) a. Desde que supo que había ratas en el jardín, Juan se ha convertido en un *matarratas* profesional.  
 (5) b. Eso se soluciona comprando un *matarratas* en la droguería.

Las características que constituyen el denominador común de estos compuestos en todas las lenguas en que se forman son las siguientes: (a) Tienen un argumento ('sujeto') externo que no está explícito como tal pero que está legitimado o bien por la concordancia del verbo (la tercera persona del singular que se supone que concuerda con un sujeto indeterminado, el que realiza o causa la acción de los verbos de (1) y (2) arriba), o bien por el sufijo agentivo que se inserta en el mismo (el *-er* de los deverbales del inglés como *mouse-catcher* que también aparece en otras lenguas germánicas y no germánicas). (b) Tienen un argumento interno (el sustantivo que ejerce la predicación, es decir, el 'objeto directo' que aparece detrás del verbo en español y delante del verbo convertido en sustantivo agente en inglés). (c) La predicación del argumento recae sobre el núcleo (el verbo). (d) Se distinguen de otros compuestos por su grado de productividad, tal como se ha mencionado arriba.

### 2.3. EL ANÁLISIS DE LOS COMPUESTOS DEVERBALES

Por lo que se refiere al análisis de estos compuestos, ha habido distintas propuestas. Contreras (1985), por ejemplo, considera que deben analizarse como complementos de un Sintagma Nominal (SN) con el sustantivo elidido. Para dar cuenta de la calidad de compuesto exocéntrico de los deverbales, es decir de que un SN tenga como complemento un Sintagma Verbal (SV) —lo que sucede también en el caso de lo que la tradición gramatical denomina sustantivación (*el comer, el vivir*)—, este autor propone que, en realidad, el complemento es un sustantivo sin realización fonética, como se indica en (6):



El símbolo [Ø] representa el sustantivo vacío, al igual que se propone que existe un sustantivo nulo en oraciones como las de (7b), (8b) y (9b).

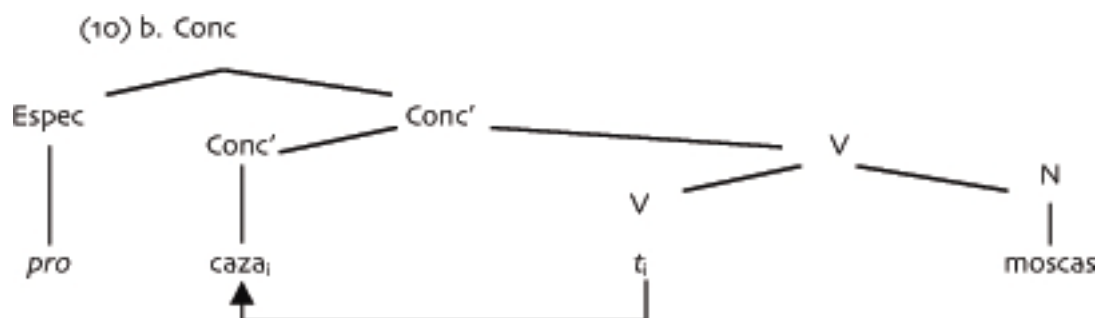
- (7) a. El libro azul  
 (7) b. El [Ø] azul  
 (8) a. El libro de matemáticas  
 (8) b. El [Ø] de matemáticas  
 (9) a. El libro que me regalaron para mi cumpleaños

(9) b. El [Ø] que me regalaron para mi cumpleaños

La presencia de sustantivos nulos en español —y en otras lenguas— hace que esta propuesta esté justificada y que, además, se pueda plantear que todos los compuestos son endocéntricos en la medida en que en su base está un sustantivo, si bien en este caso es un sustantivo nulo.<sup>4</sup>

Otros autores han propuesto que estos compuestos son sintagmas que se reanalizan como palabras. Es decir que, partiendo del supuesto de que son una versión léxica de los sintagmas verbales, DiSciullio (1992) DiSciullio y Williams (1987) y Lardiere y Schwartz (1997) proponen que un compuesto como el de (10a) tiene la estructura que se representa en (10b), en la cual el argumento externo es la categoría nula *pro* que concuerda con el verbo en tercera persona del singular.<sup>5</sup>

(10) a. cazamoscas



Lo que la flecha indica es que el verbo tiene que situarse en la posición de concordancia (Conc) porque, al igual que el *pro*, tiene los rasgos tercera persona y singular. La *t* que aparece debajo del verbo es la huella (*trace*) que indica que es la posición original del verbo.

La diferencia entre una cláusula y el compuesto radica en que en el caso de este último la estructura es opaca e impide que entre en relaciones sintácticas, manteniendo siempre la misma forma, como se muestra en (11):

(11) a. \*un cazamosca (un cazamoscas)

(11) b. dos cazamoscas

4 Queda por determinar cuál sería la relación con los casos en que el sustantivo aparece realizado como sucede en (i) o (ii), ya que la relación entre estos dos ejemplos no parece ser comparable a la de los ejemplos de (7) - (9) del texto.

(i) a. Una máquina tragaperras

(i) b. Una [Ø] tragaperras

(ii) a. Ese niño limpiabotas

(ii) b. Ese [Ø] limpiabotas

5 El término *pro* se refiere a que esa categoría vacía es pronominal y, de hecho, en el caso de lenguas como el inglés o el francés, la realización fonética de ese *pro* es *it* e *il*, respectivamente.

(11) c. \*dos cazanmoscas (dos cazamoscas)

Val Alvaro (1999) hace hincapié en que la composición nominal no se debe entender como con una mini-sintaxis sino como la combinación sintáctica de elementos léxicos en el nivel del orden de palabras. Es decir, parece que todos coinciden en que nos encontramos ante procesos sintácticos en ambos casos, si bien no puede plantearse que sean totalmente equivalentes.<sup>6</sup>

De hecho, en una línea que defiende la autonomía del componente morfológico frente al sintáctico, Varela (1990) sostiene que la vocal temática de los compuestos deverbales, la *-a* y la *-e* de los ejemplos de (12) y (13), se siente como un sufijo agentivo, como en el caso del *-er* del inglés que hemos visto arriba o del *-or* del ejemplo de (14):

(12) limpiabotas

(13) metepatas

(14) limpiadoror

Lo cierto es que el lenguaje coloquial parece avalar esta propuesta, si tenemos en cuenta que se habla de *el saca*, *el trepa*, etc. Es decir que, una vez más, podemos utilizar estos simples vocablos para dar cuenta de un fenómeno que, aunque sea del español coloquial, no por ello resulta menos interesante para una clase de E/LE.

Queremos mencionar, por último, un análisis de estos compuestos, el de Beard (1995), según el cual del léxico generativo surgen tanto la derivación léxica como la sintáctica. Es decir que, para este autor, los compuestos y los sintagmas se derivan de una base común, léxico-semántica, a partir de procesos sintácticos y morfológicos diferentes. Según esta propuesta, el sustantivo de (15), el Sintagma Preposicional de (16) y la relativa sin núcleo nominal de (17) procederían de una base léxica común.

(15) El limpiabotas

(16) El limpiador de botas

(17) El que limpia botas

En relación con esta propuesta, y dadas las diferencias que se han encontrado en lo que se refiere a cómo se adquieren los procesos sintagmáticos y cómo se adquiere la composición nominal, algunos autores (Lardiere 1995; Lardiere y Schwartz 1997) la han rechazado y se han pronunciado a favor de la de DiSciullo (1992) y DiSciullo y Williams (1987) que vimos

---

<sup>6</sup> Lo que sí puede plantearse, como hemos visto, recurriendo solamente a estas pequeñas unidades, es que: 1) el español es una lengua que legitima sujetos nulos; 2) el español es una lengua que legitima sustantivos nulos; 3) el orden núcleo a la izquierda (o núcleo inicial) es el dominante y el no marcado, tanto en el caso de los Sintagmas Nominales como en el de los Sintagmas Verbales del español.

arriba. El hecho es que no parece existir relación entre la adquisición de la direccionalidad en el caso de los adjetivos y en el caso de los modificadores de los compuestos, pese a ser la misma —núcleo a la derecha en inglés frente a núcleo a la izquierda en español como se ve en (18) y (19)—.

- (18a) An interesting *proposal*
- (18b) A fly-*catcher*
- (19a) Una *propuesta* interesante
- (19b) Un *caza* moscas

Lo que Lardiere (1995) y Lardiere y Schwartz (1997) han constatado es que los hispanohablantes que tienen problemas con la direccionalidad del núcleo en (18b), no los tienen apenas con casos como los de (18a). Así pues, la llamada de atención de Val Alvaro (1999) sobre las diferencias entre los procesos sintácticos que entran a formar parte de la composición y los que son propios de la proyección de sintagmas, parece verse avalada por los datos de adquisición. Ahora bien, también hemos de tener en cuenta que la frecuencia de sintagmas y la de deverbales en el *input* a que están expuestos los sujetos —y sobre todo los que aprenden la lengua en un contexto institucional— puede ser muy considerable. Al manipular el *input* en un contexto institucional (concretamente una clase de ESL)<sup>7</sup>, puede no ponerse énfasis alguno en un ejemplo como el de (18b) pero sí en uno como el de (18a).

### 3. LOS COMPUESTOS 'DEVERBALES' EN EL LENGUAJE INFANTIL, EN LAS INTERLENGUAS Y EN EL LENGUAJE PATOLÓGICO

#### 3.1. LOS DEVERBALES DEL INGLÉS INFANTIL

Los datos de la adquisición de deverbales por niños que adquieren el inglés como L1 se han interpretado como prueba de que la propuesta de Kiparsky (1985) de que existe un orden de niveles en la morfología que se refleja en la fonología, constituye un universal que las lenguas naturales respetan y que también respetan los niños que adquieren la lengua materna<sup>8</sup>. Este universal regula el orden en que se ordenan los morfemas y obliga a que las reglas de formación de plural, que son parte de la sintaxis, se apliquen una vez que se ha formado el compuesto. El hecho de que los niños produjeran sustantivos con plural irregular, como los de (20) en el texto, pero no sustantivos con plural regular como los de (21), se interpretó precisamente como prueba de que respetan este principio del orden de niveles.

- (20) mice-catcher (se aceptaría como alternativa a *mouse-catcher*)

---

7 ESL = English as a Second Language.

8 El orden de niveles predice, por ejemplo, que no se puede formar el plural antes de formar el diminutivo, como se indica en (i):

(i) Mesa = mes-ita = mes-ita-s / (ii) Mesa = mesa-s = \*mesa-s-ita/s

(21) \*flies-catcher (sólo *fly-catcher* es posible)

Estos datos también se han interpretado como prueba de que la morfología regular y la irregular se representan de forma distinta en la mente. En el caso de la morfología regular se ha propuesto que forma parte del sistema computacional: las reglas que dan lugar a la conducta lingüística y establecen la relación entre *fly* y *flies* (Pinker y Prince 1992; Clahsen et al. 1992; Pinker 1999). En el caso de la irregular, se trata de meras entradas de vocabulario de forma que el singular *mouse* y el plural *mice* constituyen dos entradas distintas del léxico. De ahí que, en el caso de las entradas irregulares, los niños elijan cualquiera de las dos para formar el compuesto pero, en el caso de las regulares, sólo el singular, ya que no se puede 'entrar' en el compuesto una vez que se ha pasado de nivel.

### 3.2. LOS DEVERBALES DE LA INTERLENGUA INGLESA

En un estudio sobre la adquisición del inglés por dos grupos de adultos cuyas lenguas maternas eran el español y el chino, y en el que Lardiere (1995) llevó a cabo un experimento similar al que utilizó Gordon (1985) con niños hablantes de inglés como lengua materna, los adultos, y sobre todo los hispanoparlantes, produjeron un número considerable no sólo de plurales regulares como los de (21) sino también de marcas de flexión interna (*catcher-flies* y *catching-flies*) y externa (*fly-catching*, *flies-catching*). La producción de plurales regulares (junto con una serie de argumentos teóricos) llevan a la autora a poner en cuestión la validez del orden de niveles de Kiparsky (1985). Sin embargo, y tal como apunta Marcus (1985), los hispanohablantes omiten tres veces más los sustantivos regulares (40%), que los irregulares (13%), y los chinos un 68% en el caso de los irregulares y un 32% en el caso de los regulares, algo que muestra, pese a la interpretación de Lardiere, que todos tratan de forma diferente la flexión regular y la irregular. En otras palabras, es muy posible que los datos de L2 no digan mucho sobre el modelo de Kiparsky pero si digan algo sobre el modelo del mecanismo doble.

Por lo que se refiere a los casos de flexión interna, Lardiere y Schwartz (1997) defienden que son realizaciones de la flexión del verbo español (que es nula en el caso del español nativo) que los aprendices usan como concordancia con *pro* y, por lo tanto, avalan el análisis de DiSciullo y Williams (1987), tal como se representaba arriba en (10). El problema es que si los chinos (y aprendices de inglés con otras lenguas maternas) también producen ese tipo de compuestos, difícilmente podremos interpretarlo como transferencia de la morfología verbal de la lengua materna.

### 3.3. LOS DEVERBALES DE LAS INTERLENGUAS DEL ESPAÑOL

En sendos estudios sobre la adquisición de los compuestos deverbales del español por hablantes de finés (Salomaa-Robertson 2000) y por hablantes del francés (Pomerleau 2001), en los que se obtuvieron datos de deverbales a partir de pruebas de dibujos, paráfrasis y



juicios de gramaticalidad, los sujetos produjeron compuestos con marcadores verbales de flexión de persona y con flexión no personal, como se indica en (22) y (23), por un lado, y en (24) - (26), por otro.

(22) \*salvovidas

(23) \*vidasalvo

(24) \*salvandovida

(25) \*salvarvidas

(26) \*vidasalvando

Ahora bien, la producción de estas formas, salvo en el caso de (25), fue escasa. No obstante, es una prueba de que existe una intervención gramatical clara en la formación del compuesto y si, además de aparecer en los datos de producción, los sujetos aceptan esas construcciones en una prueba en la que puedan aceptarlas o rechazarlas, podremos argumentar que dichos aprendices no dominan la morfología y/o la sintaxis de los compuestos del español.

Los sujetos de los estudios de Salomaa-Robertson (2000) y Pomerleau (2001), también produjeron distintos tipos de marcadores agentivos, como los que figuran en (27) – (29):

(27) \*callelimpiador

(28) \*hielorompero

(29) \*sandíatragonistro

Estos sustantivos, al igual que los casos de núcleo a la derecha como los de (23) y (26), pueden explicarse por transferencia de la L1 en el caso de los hablantes de finés.

### 3.4. LA PRODUCCIÓN DE DEVERBALES POR PARTE DE NIÑOS CON DISFASIA DEL DESARROLLO (DÉFICIT ESPECÍFICO DEL LENGUAJE)

Los datos de compuestos deverbales de niños anglófonos normales y de niños con disfasia del desarrollo (*specific language impairment*) obtenidos por Van del Lely y Christian (2000), muestran que hay una diferencia significativa entre la producción de sustantivos con plural regular (\**rats-eater*) por niños normales (que es prácticamente inexistente) y la de los niños con disfasia del desarrollo (que es abundante). Esto lleva a las autoras a proponer que, si bien la omisión de la marca de plural (*rat-eaters*), cuando es obligatoria como en *two rat-eaters* (dos comerratas), se puede explicar por un déficit de procesamiento (la producción de flexión supone contar con recursos extraordinarios de procesamiento) o por un déficit gramatical (falta de conocimiento de la regla de concordancia de plural), la producción de plurales regulares internos al compuesto (\**rats-eater*) se interpreta como un déficit gramatical. Los datos apuntan claramente a que la diferencia entre los niños normales y los

niños con disfasia del desarrollo se debe a la existencia de un déficit gramatical en el caso de los últimos.<sup>9</sup>

#### 4. NUESTRO ESTUDIO

Con objeto de determinar qué problemas tienen los aprendices de español como lengua segunda en el caso de la formación de los compuestos que nos ocupan, y teniendo en cuenta que sólo en el caso del inglés la transferencia de la L1 podría jugar un papel en lo que se refiere a la direccionalidad y la morfología, hemos llevado a cabo el experimento que vamos a describir. Queremos también investigar si nos encontramos ante problemas de competencia gramatical o de procesamiento del *input*, ya que esto puede ser importante para programar cómo y cuándo se debe intervenir en el plano pedagógico.

Antes de describir el estudio como tal, y dado que las dos lenguas maternas de los sujetos del estudio son el inglés y el francés, resumimos las diferencias entre los compuestos deverbales del español, el francés y el inglés, en el cuadro 1.

Cuadro 1. Los compuestos deverbales: español, francés e inglés		
ESPAÑOL	FRANCÉS	INGLÉS
3 p. sing.	3 p. sing.	—er
N plural	N plural/singular	N singular
Núcleo inicial	Núcleo inicial	Núcleo final

##### 4.1.1. LA PRUEBA: JUICIOS DE GRAMATICALIDAD

Para pasar la prueba de Juicios de Gramaticalidad hemos utilizado el programa *Power Point* en el laboratorio de lenguas. Hemos proyectado en la pantalla un total de 100 entradas sobre las cuales los sujetos tenían que pronunciarse con SI, NO o NO SÉ, como se indica en el ejemplo de respuestas posibles que figura en la hoja de 'entrenamiento' que incluimos como Apéndice #1. El tiempo entre entrada y entrada estaba medido, en todos los casos, de forma que contaban con 15 segundos. Una vez que habían transcurrido esos quince segundos desaparecía la frase que habían visto y el programa automáticamente pasaba a la siguiente. Los distintos tipos de ítems se ordenaron al azar. En el total de cien entradas había 16 casos de compuestos deverbales gramaticales, como los que figuran en (30) y 16 de compuestos deverbales agramaticales, como los que figuran en (31) – (33), algunos de los cuales están avalados por el uso y otros no. El total de entradas de deverbales que se presentaron en la pantalla figura en el Apéndice #2.

<sup>9</sup> La posibilidad de intervenir en el plano educativo o en el clínico hace que sea importante determinar la naturaleza del déficit.

- (30) **Compuestos deverbales gramaticales**  
2-He hablado con el **limpiabotas** que trabaja en el aeropuerto de Filadelfia  
24-A Pepito le llaman el **tragapantallas** porque se pasa el día delante del ordenador
- (31) **Compuestos deverbales agramaticales: flexión verbal**  
5-Como las ventanas del coche están muy sucias, he comprado un **limpiacristales**  
37-Tengo que llevar el coche al taller porque he perdido el **guardasbarro**  
48-No sabemos quién inventó la máquina **tiranpelotas**
- (32) **Compuestos deverbales agramaticales: direccionalidad del núcleo**  
19-Cuando nos cae tomate en la ropa, mi madre utiliza un **manchasquita** especial  
42-Ten cuidado con tu móvil porque hay un **teléfonosroba** en el edificio
- (33) **Compuestos deverbales agramaticales: carencia de -s del sustantivo**  
13-Necesito un **rascaespalda** porque tengo los brazos muy cortos  
36-¿Tienes un **cortauña**? Se me acaba de romper una uña y no puedo escribir

El resto de las entradas que formaban parte de la prueba estaban relacionadas con otros problemas, concretamente con la posición y omisión de artículos determinados y pronombres átonos de objeto directo. Estos ítems, además de servir para evitar que se prestara atención a los compuestos deverbales de forma obsesiva o que se desarrollaran estrategias especiales, formaban parte a su vez de otro trabajo de investigación.

#### 4.2. LOS SUJETOS

La prueba la han realizado dos tipos de sujetos, los del grupo experimental y los del grupo de control. Los primeros son todos estudiantes del programa de español del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Ottawa y forman a su vez tres subgrupos según el nivel: el grupo de 25 principiantes (P), el de 18 estudiantes de nivel intermedio (M) y el formado por 17 estudiantes de nivel avanzado (A). Dentro de cada grupo hicimos, a su vez, tres grupos en función de la L1: anglófonos (la lengua dominante es claramente el inglés); francófonos (la lengua dominante es claramente el francés) y bilingües o multilingües (hay equilibrio entre el dominio de inglés y francés o algunos hablan además una tercera lengua en su casa). La clasificación por L1 se llevó a cabo a partir del cuestionario que se incluye en el Apéndice #3 y de una entrevista con cada uno de ellos. Los 12 sujetos del grupo de control eran estudiantes de Filología Inglesa de la Universidad de Valladolid, todos ellos hablantes de español como lengua materna.

#### 4.3. HIPÓTESIS

A partir de los datos que se analizan en los estudios de adquisición y patología que hemos descrito, hemos realizado las siguientes hipótesis:

1. Si los aprendices no son sensibles a la alteración de la flexión nos encontramos ante un problema de competencia gramatical, es decir, no conocen el mecanismo de formación de

deverbiales en español e intervienen produciendo o aceptando marcas de flexión. Si efectivamente nos encontramos ante un déficit de competencia gramatical, la diferencia entre los distintos niveles y con el grupo de control será clara y, además, se producirá tanto en el caso de la direccionalidad como en el de la morfología verbal.

2. Si la insensibilidad se refleja sólo en la posición del núcleo (a la izquierda en español), y en el caso de los hablantes de inglés, cabría pensar que nos encontremos ante un problema de procesamiento: se imponen los patrones de la L1, a partir de una mera selección de unidades léxicas del español que no formarían un compuesto como tal.

3. Si nuestros sujetos no son sensibles a la ausencia del plural del sustantivo complemento, nos encontramos o bien ante un problema de deficiencia gramatical o de deficiencia en el procesamiento del *input* ya que, si establecemos un paralelismo con la propuesta de Van der Lely y Christian (2000) para los plurales del inglés, la ausencia de una marca de plural al final de una unidad léxica puede explicarse porque tienen que servirse de recursos adicionales para procesarla, o bien por desconocimiento de que el español requiere un plural genérico. Si el déficit es de procesamiento, la L1 no jugará un papel, y todos los sujetos tendrán el mismo problema con la *-s* de los argumentos (los sustantivos 'objeto directo'). Es más, los sujetos del grupo de control también tendrán problemas en este caso.

## 5. LOS RESULTADOS

Los resultados globales por nivel figuran en la Tabla 1. La diferencia entre los juicios de gramaticalidad de los ítems gramaticales y de los agramaticales es a la vez clara e interesante, sobre todo si tenemos en cuenta que todos los sujetos han intervenido a la hora de juzgar los casos de Ítems gramaticales, algo que no suele ocurrir con otro tipo de construcciones.

**TABLA 1.**  
Deverbiales: Juicios nativos emitidos sobre Ítems gramaticales y agramaticales (por niveles)

	Gramaticales (N=16)		Agramaticales (N=16)		TOTAL	
	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%
PRINCIPIANTES (N=25)	194/400	48.50%	67/400	16.75%	261/800	32.62%
INTERMEDIO (N=18)	164/288	56.94%	35/288	12.15%	199/576	34.54%
AVANZADO (N=17)	139/272	51.10%	87/272	31.98%	226/544	48.89%
CONTROL (N=12)	179/192	93.22%	172/192	89.58%	351/384	91.40%

El hecho de que los tres grupos experimentales ofrezcan cifras en torno al 50% en el caso de las entradas gramaticales sugiere que puede tratarse de que hayan emitido juicios al azar, sin saber realmente si se trataba de frases posibles o no. Esto no nos extraña porque el *input* formal que han recibido nuestros sujetos no les ha ofrecido la oportunidad de tomar

contacto con estos sustantivos. De hecho, el contacto con el español hablado en contextos naturales ha sido muy desigual en términos individuales, como se puede ver en las tablas que se presentan en el Apéndice #4. Por lo que se refiere a los grupos como tales, la media del grupo de principiantes es de 40 días de contacto, la del grupo intermedio de 37 días y la del avanzado de 81 días. Es decir, el promedio favorece claramente al grupo avanzado. Si bien esto, y el hecho de estar clasificados como avanzados, no parece haber influido a la hora de juzgar los casos de gramaticalidad, sí que puede haber influido a la hora de juzgar las entradas agramaticales, ya que los resultados del grupo avanzado son mucho mejores (31.98% de aciertos frente a 16.75% de los principiantes y 12.15% de los del grupo intermedio). El progreso que muestran los avanzados y la gran diferencia que existe entre todos los grupos y el grupo de control, parecería indicar que, en líneas generales, no nos encontramos ante un problema de procesamiento sino de competencia gramatical.

Por lo que se refiere a la influencia de la L1, los resultados de la Tabla 2 muestran, otra vez, que los juicios de gramaticalidad emitidos en torno a los ítems gramaticales indican que existe desconocimiento de las reglas de formación de deverbales. Los juicios de los ítems agramaticales, por el contrario, apuntan hacia una diferencia notable entre el grupo inglés y los otros dos grupos, tanto en como se distribuye por niveles (no hay apenas progreso o diferencia entre los tres grupos en el caso de los anglófonos) como en el total.

**TABLA 2. Deverbales: Juicios nativos emitidos sobre ítems gramaticales y agramaticales (por L1)**

	Gramaticales (#16)		Agramaticales (#16)		TOTAL	
	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%
FRANCÉS P (N=8)	63/128	49.22%	31/128	24.22%	94/256	36.71%
FRANCÉS M (N=7)	54/112	48.21%	10/112	8.92%	64/224	28.57%
FRANCÉS A (N=7)	66/112	58.93%	37/112	33.03%	103/224	45.98%
<b>Total L1 FRANCÉS</b>	<b>183/352</b>	<b>51.99%</b>	<b>78/352</b>	<b>22.16%</b>	<b>261/704</b>	<b>37.07%</b>
INGLÉS P (N=10)	71/160	44.38%	23/160	14.37%	94/320	29.37%
INGLÉS M (N=8)	80/128	62.50%	16/128	12.50%	96/256	37.50%
INGLÉS A (N=6)	39/96	40.62%	13/96	13.54%	52/192	27.08%
<b>Total L1 INGLÉS</b>	<b>190/384</b>	<b>49.48%</b>	<b>52/384</b>	<b>13.54%</b>	<b>242/768</b>	<b>31.51%</b>
OTROS P (N=7)	60/112	53.57%	13/112	11.61%	73/224	32.59%
OTROS M (N=3)	30/48	62.50%	9/48	18.75%	39/96	40.63%
OTROS A (N=4)	34/64	53.12%	19/64	29.69%	53/128	41.40%
<b>Total L1 OTROS</b>	<b>124/224</b>	<b>55.36%</b>	<b>41/224</b>	<b>18.30%</b>	<b>165/448</b>	<b>36.83%</b>
<b>CONTROL (N=12)</b>	<b>179/192</b>	<b>93.22%</b>	<b>172/192</b>	<b>89.58%</b>	<b>351/384</b>	<b>91.40%</b>

P=Grupo de Principiantes; M = Grupo Intermedio; A = Grupo Avanzado

Los aciertos de los francófonos del grupo intermedio son muy bajos y, como esto no puede explicarse por una diferencia notable de contacto con *input* natural (ver Apéndice #4), tendremos que explicarlo a partir o bien de individuos concretos o de que los datos de los tres grupos presentan la tan conocida *U-shape behaviour* ("conducta en U") típica del proceso de adquisición de las interlenguas. No esperábamos que el grupo de francófonos

tuviera tantos problemas y la única explicación que encontramos es que el inglés, que todos conocen y algunos tienen como lengua segunda, influya en los resultados.

Si abordamos los tres tipos de agramaticalidad que se han incluido en la prueba (morfología verbal, direccionalidad y omisión de la *-s* del sustantivo), los resultados por nivel (Tabla 3) muestran que el progreso de los avanzados frente a los otros dos niveles se produce en los tres casos y muestran además que la conducta en U aparece en los tres casos y, especialmente, en los juicios de direccionalidad y en la marca de *-s* del sustantivo.

TABLA 3. Deverbiales: Morfosintaxis nativa (por niveles)

	Morfol. Verbal (6 Ítems)		Direccionalidad (4 Ítems)		Marcador <i>-s</i> de N (#6)	
	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%
PRINCIPIANTES (N=25)	24/150	16.00%	17/100	17.00%	26/150	17.33%
INTERMEDIO (N=18)	13/108	12.03%	5/72	6.94%	5/108	4.62%
AVANZADO (N=17)	40/102	39.21%	21/68	30.88%	26/102	25.49%
CONTROL (N=12)	70/72	97.22%	48/48	100.00%	54/72	75.00%

Estos datos apuntan una vez más hacia una deficiencia gramatical generalizada. Por lo que se refiere al grupo de control, es interesante observar que sólo en un 75% de los casos han rechazado los ítems en que no aparecía la *-s* en el sustantivo. Si bien esto puede sugerir que hay un problema de procesamiento (lo observamos en el caso del estudio piloto con los hispanohablantes del Caribe que no producen la *-s* final de las palabras), también puede deberse a que hay determinada permisibilidad en cuanto a la aceptación de sustantivos sin *-s*, sobre todo si el contexto indica que se trata de un Sintagma Determinante singular.<sup>10</sup> No podemos atribuirlo a una variante del español de los sujetos del grupo de control en la que se prescindiera de la *-s* final, porque todos eran naturales de Valladolid.

La Tabla 4 muestra claramente que los anglófonos tienen más problemas con la direccionalidad que los francófonos y que el grupo mixto. En el caso de la morfología verbal los tres grupos están bastante igualados aunque los francófonos tienen una ligera ventaja. Lo que resulta interesante es que los que muestran un claro avance en la direccionalidad son sobre todo los anglófonos, que también lo muestran en lo que se refiere a la morfología verbal.

<sup>10</sup> Es posible que la existencia de esa permisibilidad no esté relacionada únicamente con los casos de sustantivos no contables, sino con situaciones concretas ligadas o no a que se repita la acción del verbo en cuestión (es una máquina *quitanieve/quitanieves* frente a es el *quitanieves/???quitanieve* de turno).

TABLA 4. DEVERBALES: MORFOSINTAXIS NATIVA (POR L1)

	Morfología verbal (#6)		Direccionalidad (#4)		Marcador -s de N (#6)	
	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%
FRANCÉS P (N=8)	10/48	20.83%	9/32	28.12%	11/48	22.91%
FRANCÉS M (N=7)	4/42	11.90%	2/28	7.14%	4/42	9.52%
FRANCÉS A (N=7)	17/42	40.47%	7/28	25.00%	13/42	30.95%
<b>Total L1 FRANCÉS</b>	<b>31/132</b>	<b>23.48%</b>	<b>18/88</b>	<b>20.45%</b>	<b>28/132</b>	<b>21.21%</b>
INGLÉS P (N=10)	8/60	13.33%	3/40	7.50%	12/60	20.00%
INGLÉS M (N=8)	7/48	14.58%	1/32	3.12%	8/48	16.66%
INGLÉS A (N=6)	14/36	38.88%	9/24	37.50%	8/36	22.22%
<b>Total L1 INGLÉS</b>	<b>29/144</b>	<b>20.13%</b>	<b>13/96</b>	<b>13.54%</b>	<b>28/144</b>	<b>19.44%</b>
OTROS P (N=7)	5/42	11.90%	5/28	17.85%	3/42	7.14%
OTROS M (N=3)	2/18	11.11%	2/12	16.66%	5/18	27.77%
OTROS A (N=4)	9/24	37.50%	5/16	31.25%	5/24	20.83%
<b>Total L1 OTROS</b>	<b>16/84</b>	<b>19.04%</b>	<b>12/56</b>	<b>21.42%</b>	<b>13/84</b>	<b>15.47%</b>
<b>CONTROL (N=12)</b>	<b>70/72</b>	<b>97.22%</b>	<b>48/48</b>	<b>100.00%</b>	<b>54/72</b>	<b>75.00%</b>

P=Grupo de Principiantes; M = Grupo Intermedio; A = Grupo Avanzado

De hecho, son los anglófonos los que sistemáticamente dan un salto importante en el nivel avanzado. Esto no puede decirse, sin embargo, en el caso de la marca de -s del sustantivo y desde luego no para los anglófonos o los del grupo mixto, aunque si algo más en el caso de los francófonos. Estas diferencias entre los casos en que hay intervención del módulo computacional y los casos de -s pueden indicar que hay deficiencia de procesamiento en el caso de la marca de -s y no en el caso de la direccionalidad. Si fuera influencia de la L1 los anglófonos se distinguirían más claramente de los francófonos como sucede en el caso de la direccionalidad). La deficiencia de gramaticalidad en lo que se refiere a la morfología verbal vendría avalada por el progreso que vemos en el caso de TODOS los sujetos de nivel avanzado.

Si nos fijamos en los casos de flexión verbal por separado (Tabla 5), queda claro que el grupo avanzado ha progresado notablemente con respecto a los otros dos grupos y en relación con los tres marcadores morfológicos (infinitivo, segunda persona de singular y tercera persona de plural), pero sobre todo en el caso de los infinitivos. De hecho, la segunda y tercera persona parecen formar un grupo homogéneo frente al infinitivo. Dado que en los estudios de Salomaa-Robertson (2000) y Pomerleau (2001), la producción de infinitivos era más alta que la de otras marcas del verbo, este resultado no resulta sorprendente porque quiere decir que es la marca que utilizan cuando no saben a qué recurrir y es también la que detectan más fácilmente. Si tenemos en cuenta que en el *input* formal siempre se nombran los verbos

por el infinitivo, este resultado indica que empiezan a darse cuenta de que los compuestos deverbales no llevan marcas morfológicas en el verbo.

TABLA 5. Deverbales: Flexión nativa (por niveles)

	Infinitivo		2ª Persona Singular		3ª Persona Plural		TOTAL (#6)	
	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%
PRINCIPIANTES (N=25)	10/50	20.00%	9/50	18.00%	5/50	10.00%	24/150	16.00%
INTERMEDIO (N=18)	5/36	13.88%	6/36	16.66%	2/36	5.55%	13/108	12.03%
AVANZADO (N=17)	20/34	58.82%	10/34	29.41%	10/34	29.41%	40/102	39.21%
CONTROL (N=12)	22/24	91.66%	24/24	100.00%	24/24	100.00%	70/72	97.22%

La diferencia entre la marca de infinitivo y las otras dos es aún más clara si colapsamos las dos formas que marcan la persona.

En términos de la L1 (Tabla 6), los francófonos del grupo avanzado son los que mejor detectan la agramaticalidad de las formas de infinitivo. Los principiantes, sin embargo, detectan mejor las otras dos formas personales. Los francófonos del grupo intermedio están claramente por debajo no sólo de los avanzados sino también de los principiantes. Esta diferencia no se percibe en el caso de los anglófonos, salvo en lo que se refiere a la detección de la *-n*, que sólo despunta en el nivel avanzado y en esto funcionan más como los del grupo mixto que como los anglófonos. De cualquier forma, y como se trata de números muy bajos, los porcentajes son mucho menos representativos que los que se refieren a los juicios globales o a los resultados generales sobre agramaticalidad.

Tenemos que destacar que, dada la naturaleza de la prueba, cabía la posibilidad de que los hablantes nativos tuvieran problemas para detectar las marcas de flexión del verbo (si hacían una lectura rápida de lo que aparecía en la pantalla). Los resultados indican claramente que no es ése el caso. Probablemente la lectura mental y el hecho de que las frases no fueran previsibles y estuvieran aisladas (no formaban parte de un párrafo, por ejemplo) invita y/u obliga a prestar atención, de forma que los sujetos se ven obligados a acceder a su competencia gramatical para decidir sobre la gramaticalidad/agramaticalidad de cada uno de los ítems.



TABLA 6. Deverbales: Flexión nativa (por L1)

	Infinitivo		2ª Persona Singular		3ª Persona Plural		TOTAL (#6)	
	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%
FRANCÉS P (N=8)	2/16	12.50%	5/16	31.25%	4/16	25.00%	11/48	22.91%
FRANCÉS M (N=7)	1/14	7.14%	2/14	14.28%	1/14	7.14%	4/42	9.52%
FRANCÉS A (N=7)	9/14	64.28%	4/14	28.57%	4/14	28.57%	17/42	40.47%
<b>Total L1 FRANCÉS</b>	<b>12/44</b>	<b>27.27%</b>	<b>11/44</b>	<b>25.00%</b>	<b>9/44</b>	<b>20.45%</b>	<b>32/132</b>	<b>24.24%</b>
INGLÉS P (N=10)	4/20	20.00%	4/20	20.00%	0/20	0.00%	8/60	13.33%
INGLÉS M (N=8)	3/16	18.75%	3/16	18.75%	1/16	6.25%	7/48	14.58%
INGLÉS A (N=6)	7/12	58.33%	3/12	25.00%	4/12	33.33%	14/36	38.88%
<b>Total L1 INGLÉS</b>	<b>14/48</b>	<b>29.16%</b>	<b>10/48</b>	<b>20.83%</b>	<b>5/48</b>	<b>10.41%</b>	<b>29/144</b>	<b>20.13%</b>
OTROS P (N=7)	4/14	28.57%	0/14	0.00%	1/14	7.14%	5/42	11.90%
OTROS M (N=3)	1/6	16.66%	1/6	16.66%	0/6	0.00%	2/18	11.11%
OTROS A (N=4)	4/8	50.00%	3/8	37.50%	2/8	25.00%	9/24	37.50%
<b>Total L1 OTROS</b>	<b>9/28</b>	<b>32.14%</b>	<b>4/28</b>	<b>14.28%</b>	<b>3/28</b>	<b>10.71%</b>	<b>17/84</b>	<b>20.23%</b>
<b>CONTROL (N=12)</b>	<b>22/24</b>	<b>91.66%</b>	<b>24/24</b>	<b>100.00%</b>	<b>24/24</b>	<b>100.00%</b>	<b>70/72</b>	<b>97.22%</b>

P=Grupo de Principiantes; M = Grupo Intermedio; A = Grupo Avanzado

El alto nivel de respuestas correctas del grupo de control, que difiere de forma significativa no sólo del grupo inglés y del grupo mixto sino también del grupo francés, así como el progreso que muestra el grupo avanzado en todos los casos, avalan la hipótesis de que nos encontramos ante una falta de competencia gramatical.

## 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En relación con la hipótesis que formulamos en 1 los datos muestran que, tanto en el caso de la morfología verbal como en caso de la direccionalidad y pese a la complejidad cognitiva de la prueba, los resultados del grupo de control, la diferencia entre los sujetos del grupo avanzado y los otros grupos y la diferencia entre el grupo inglés y el francés proporcionan pruebas claras de que un número elevado de sujetos tiene problemas con la morfología y la sintaxis de los compuestos deverbales del español (Gráficos 1 y 2).

GRÁFICO 1. Deverbales. Competencia nativa en ítems gramaticales y agramaticales (Nivel)

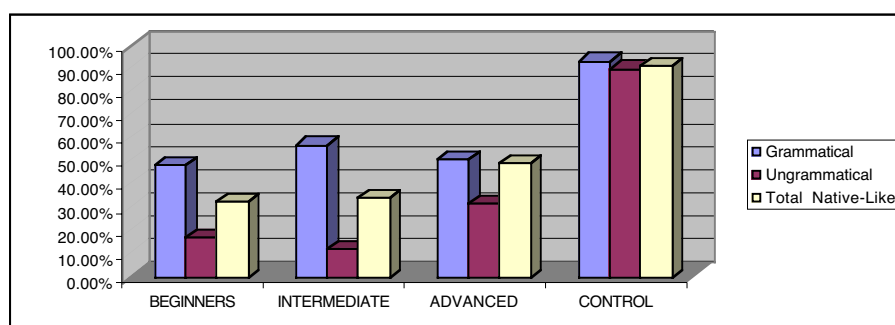
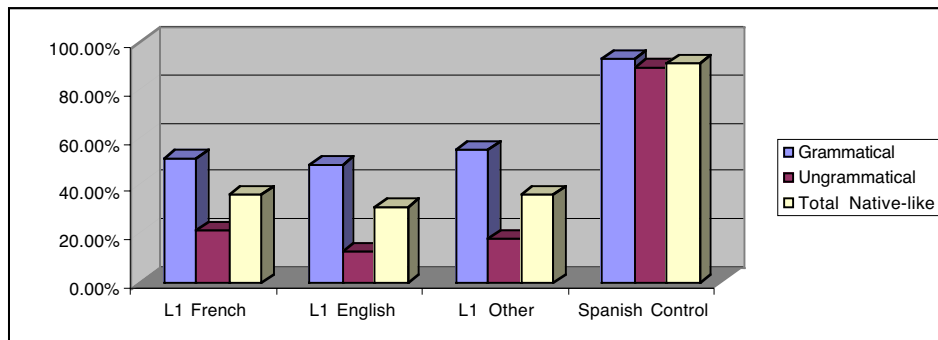


GRÁFICO 2.

Deverbales. Competencia nativa en Ítems gramaticales y agramaticales (L1)



Estos mismos datos nos permiten responder a la pregunta que formulamos en la hipótesis 2, es decir, parece que nos encontramos ante un problema de falta de competencia que es más agudo en el caso de los hablantes de inglés porque la transferencia de las reglas de la L1 no juega a su favor. Ahora bien, no parece ser debido a que impongan los patrones del inglés sin tratar de procesar el compuesto porque, si fuera así podrían tener problemas sólo con la direccionalidad y no con la morfología verbal y lo cierto es que los tienen en los dos casos, si bien más con la direccionalidad (Gráfico 4).

La *-s* del sustantivo constituye un problema interesante porque es aquí precisamente donde los nativos alcanzan resultados más bajos (Gráficos 3 y 4). Además, en este caso el nivel de acierto de los no nativos es menor que en los resultados de la direccionalidad y la morfología verbal, salvo en lo que se refiere a los principiantes (Gráfico 3). Estos datos nos llevarían a afirmar que podría tratarse de un problema de procesamiento. Ahora bien, no podemos realizar semejante afirmación porque no tenemos claro en qué situación están las intuiciones de los nativos con respecto a que la *-s* marque el valor genérico de la predicación.

GRÁFICO 3. Deverbales: Morfosintaxis nativa (Nivel)

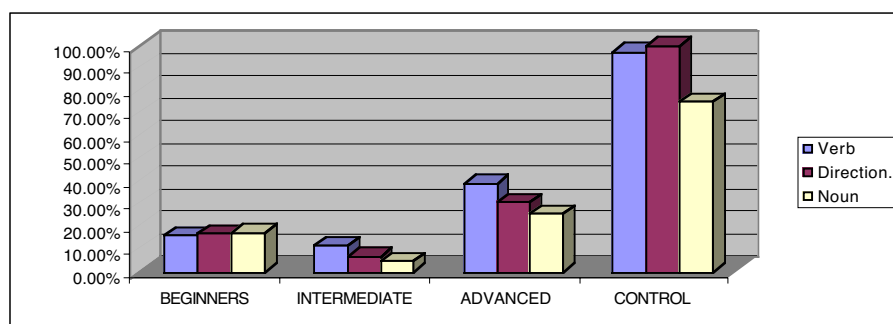
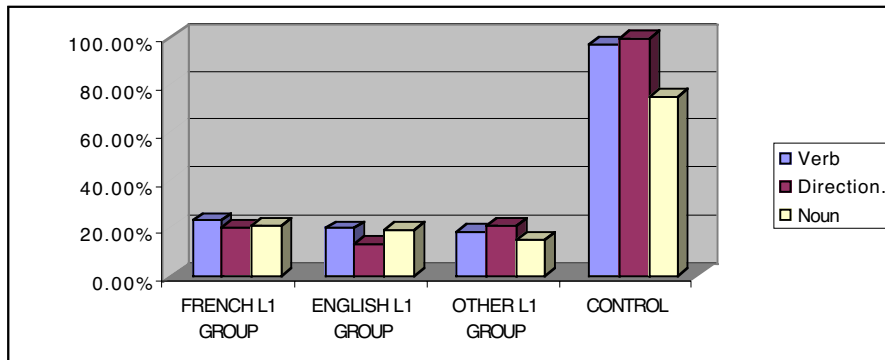


GRÁFICO 4. Deverbales Morfosintaxis nativa (L1)



Resulta sorprendente la inseguridad de los francófonos en lo que se refiere a la direccionalidad (Gráfico 4), porque nos indica que no recurren en absoluto al francés para construir los compuestos deverbales del español. Si lo hicieran, no tendrían problemas de direccionalidad. Sólo si tenemos en cuenta que todos ellos han estado expuestos al inglés, podemos explicarlo, como apuntábamos arriba, porque hayan recurrido a la gramática de esa L2, pese a que sea tipológicamente más distante del español que el francés.

Es interesante destacar que los sujetos del grupo avanzado, que sistemáticamente muestran un nivel de competencia más alto a la hora de juzgar las entradas agramaticales, son los que eligen la opción "No lo sé" con más frecuencia, como puede verse en la Tabla 7.

TABLA 7. Deverbales: Aciertos en relación con respuestas "No lo sé"

	Gramaticales (#16)		Agramaticales (#16)		TOTAL	
	Aciertos	%	Aciertos	%	Aciertos	%
PRINCIPIANTES (N=25) Uso nativo	194/400	48.50%	67/400	16.75%	261/800	32.62%
'No lo sé'	102/400	28.00%	78/400	19.05%	180/800	22.5%
INTERMEDIO (N=18) Uso nativo	164/288	56.94%	35/288	12.15%	199/576	34.54%
'No lo sé'	57/288	19.79%	47/288	16.32%	104/576	18.05%
AVANZADO (N=17) Uso nativo	139/272	51.10%	87/272	31.98%	226/544	48.89%
'No lo sé'	64/272	23.52%	99/272	36.39%	163/544	29.96%
CONTROL (N=12)	179/192	93.32%	172/192	89.95%	351/384	91.40%

Esa capacidad para elegir la opción "No lo sé", en contra de lo que podría parecer, puede muy bien reflejar una mayor seguridad en determinados aspectos de la formación de deverbales, o en como asocien cada uno de ellos con alguno conocido. De hecho, hemos de recordar que los sujetos del grupo avanzado son los que han tenido una media más alta de días de contacto con el español en contexto natural, lo cual puede haberles proporcionado o bien más ocasiones de acceder a compuestos deverbales en el *input*, o bien una mayor

sensibilidad hacia lo que pueda constituir el desencadenante de la adquisición de estos compuestos.

Si partimos del hecho de que los sujetos de nuestro estudio no han recibido instrucción formal alguna sobre las características de estos compuestos deverbales del español, tendremos que plantearnos que es el contacto con el español como tal lo que les lleva a adquirir competencia en relación con estas construcciones. En este sentido, e incluso en el supuesto de que no hubieran oído deverbales nunca, el mero contacto con otras construcciones de la lengua podría sensibilizar a los aprendices a las características concretas de los deverbales. Ahora bien, cabe preguntarse con qué construcciones o con qué características del español.

Como creemos que, al contrario de lo que sucede en el caso de la lengua materna, las características morfológicas de una lengua no sirven de desencadenante para la adquisición de la sintaxis de dicha lengua en el caso de los adultos, tendremos que afirmar, como hemos propuesto (Liceras y Díaz 2000), siguiendo a Piera (1995), para el caso de los compuestos nominales de dos sustantivos, que no es la morfología de los verbos y los sustantivos del español (o los rasgos abstractos que se atribuyen a la misma) lo que va a llevar a nuestros sujetos a adquirir estos compuestos.<sup>11</sup>

Si no son los desencadenantes que se proponen para la adquisición de la lengua materna y no es la instrucción formal, ¿qué desencadena la adquisición que obviamente se produce como muestran los datos del grupo avanzado? Nos gustaría proponer que es posible que sean dos características muy salientes del español: la constatación de que el español es una lengua de sujeto nulo y la constatación de que en el caso no marcado, el español es una lengua de núcleo inicial en lo que se refiere a la relación sustantivo/adjetivo. Si tenemos en cuenta que, además de ser características muy salientes del español, son aspectos de la sintaxis que forman parte de la manipulación del *input* en las clases de E/LE, es posible que sea la familiaridad con estas características del español lo que contribuya a facilitar la adquisición de los deverbales. Esta propuesta estaría en la línea de lo que hemos defendido en otros trabajos (Liceras y Díaz 2000; Liceras, Díaz y Mongeon 2000), y es que los adultos no son sensibles a los rasgos concretos de la morfología o a los rasgos abstractos del sistema computacional sino a unidades más complejas tales como los sintagmas.

---

11 Lo que Piera (1995) propone, siguiendo a Harris (1991), es que del marcador de palabra de los sustantivos del español (como en el ejemplo de (i)), frente a la carencia del mismo en los del inglés (el ejemplo de (ii)), depende la productividad y la direccionalidad de los compuestos en ambas lenguas (los ejemplos de (iii) y (iv)):

(i) [[perr-o]

(ii) [dog]

(iii) perro policía / \*policía perro (no es aceptable con la misma interpretación)

(iv) police dog / \*dog police (no es aceptable con la misma interpretación)

Si bien no entra dentro de los objetivos de este trabajo hacer un análisis detallado de la adquisición de cada uno de los compuestos deverbales que hemos utilizado en la prueba de juicios de gramaticalidad, como tampoco nos planteamos proporcionar un perfil de la competencia mostrada por cada uno de los individuos que han participado, somos conscientes de que abordar ambas tareas podría ser también de gran interés para los profesores de E/LE. De lo que estamos convencidos es de que el uso de estas construcciones en la clase puede ser de gran utilidad pedagógica porque, de forma muy 'económica', casi 'minimalista', constituyen un ejemplo claro de algunas características básicas de las cláusulas del español.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beard, R. (1995): *Lexeme-Morpheme Base Morphology*. SUNY Series in Linguistics. Albany, State University of New York Press.
- Bustos de Gisbert, Emilio (1986): *La composición nominal en español*. Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Clahsen, Harald, M. Rothweiler, A. West y Gary F. Marcus (1992): *Regular and irregular inflection in the acquisition of German noun plurals*. *Cognition* 45, pp. 225-255.
- Contreras, H. (1985): *Spanish Exocentric Compounds*. En Frank Nuessel (Ed.) *Current Issues in Hispanic Phonology and Morphology*. Bloomington, IULC.
- DiSciullo, Anne Marie (1992): *Deverbal Compounds and the External Argument*. En Roca, Iggy M. (Ed.) *Thematic Structure: Its role in Grammar*. Linguistic Models. Nueva York, Foris Publications.
- DiSciullo, Anne Marie y Williams, Edwin (1987): *On the Definition of Word*. Cambridge (MA), MIT Press.
- Gordon, Paul (1985): *Levels of ordering in lexical development*. *Cognition* 21, pp. 73-93.
- Harris, James (1991): *The Exponence of Gender in Spanish*. *Linguistic Inquiry* 22, pp. 27-62.
- Kiparsky, Paul (1985): *From Cyclic Phonology to Lexical Phonology*. En H. Van der Hulst y N. Smith (eds.). *The Structure of Phonological Representations* (pp. 131-175). Dordrecht (the Netherlands), Foris.
- Lardiere, Donna (1995): *L2 acquisition of English Synthetic Compounding is nor constrained by Level-Ordering*. *Second Language Research* 11, pp. 20-56.
- Lardiere, Donna y Schwartz, Bonnie D. 1997. *Feature-Marking in L2 Development of Deverbal Compounds*. *Journal of Linguistics* 33, pp. 327-353.
- Liceras, Juana M. y Díaz, Lourdes (2000): *Triggers in L2 acquisition: the case of Spanish NN compounds*. *Studia Linguistica* 54 (2), pp. 197-211.
- Liceras, Juana. M., Díaz, Lourdes y Mongeon, Caroline (2000): *N-drop and Determiners in Native and Non-native Spanish: More on the Role of Morphology in the Acquisition of Syntactic Knowledge*. En Ronald P. Leow y Cristina Sanz (eds.), *Current Research on the Acquisition of Spanish*. Somerville, MA, Cascadilla Press.

- Liceras, Juana M. (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Liceras, Juana M. (1986): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Marcus, Gary (1995): *L2 Learners treat regular and irregular inflection differently in compounding*. *Second Language Research* 11, pp. 88-89.
- Piera, Carlos (1995): *On compounding in English and in Spanish. Evolution and Revolution in Linguistic Theory*. En Héctor Campos y Paula Kempchinsky (Eds.) Washington, Georgetown University Press.
- Pinker, Stephen (1999): *Words and Rules*. New York, Basic Books.
- Pinker, Stephen y Prince, Alain (1992): *Regular and Irregular Morphology and the Psychological Status of Rules of Grammar. Proceedings of 1991 Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. University of California, Berkeley.
- Pomerleau, Julie (2001): *La adquisición del español en el aula: los compuestos nominales de los franceses de Canadá*. Memoria de Master, Universitat de Barcelona.
- Salomaa-Robertson, Terhi. (2000): *L2 Acquisition of Spanish Compounds by native speakers of Finnish*. M.A. Thesis, University of Ottawa.
- Val Alvaro, J. F. (1999): *La Composición*. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Eds.) *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe.
- Van der Lely, H. y Christian, V. (2000): *Lexical word formation in children with grammatical SLI: a grammar-specific versus an input-processing deficit?* *Cognition* 75, pp. 33-63.
- Varela, Soledad (1990): *Composición nominal y estructura temática*, *Revista Española de Lingüística*, 20 (1), pp. 55-81.

APÉNDICE # 1: ENTRENAMIENTO PARA LA PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD

En la pantalla les vamos a presentar, de una en una, una serie de frases en español. Están numeradas del 1 en adelante, como en los ejemplos que figuran abajo. Por favor, léanlas y decidan si son frases que se pueden usar o no y señalen su respuesta con una X en la casilla correspondiente. Elijan sólo una de las tres casillas que aparecen después de cada número. No se trata de que sea verdad o no lo que se dice o de que sea algo que ustedes utilicen habitualmente, sino de que sean oraciones correctas del español actual.

Por ejemplo, si aparece en la pantalla

1 Una persona que cuida los bosques se llama bosque vigilante
--

¿Qué casilla de las tres que siguen al número 1 marcarían con una X?

1  SÍ  NO  No lo sé

---

Y si aparece el ejemplo 2...

2 Mis padres van a ir a Valencia el mes que viene
--

¿Qué casilla de 2 elegirían?

2  SÍ  NO  No lo sé

---

Y en el caso del tercer ejemplo que les presentamos...

3 —Esas rosas rojas —Me las ha regaladas Julio
--

¿En qué casilla pondrían una X?

3  SÍ  NO  No lo sé

---

APÉNDICE #2: LISTA DE DEVERBALES DE LA PRUEBA DE JUICIOS DE GRAMATICALIDAD

• COMPUESTOS DEVERBALES GRAMATICALES

- 2-He hablado con el **limpiabotas** que trabaja en el aeropuerto de Filadelfia
- 8-Voy a comprarte un **matamoscas** para cuando vayas a Málaga
- 17-Me han dicho que tu hermano es un **rompecorazones**
- 24-A Pepito le llaman el **tragapantallas** porque se pasa el día delante del ordenador
- 25-Supongo que te imaginas por qué la llaman la **comesandías**
- 29-En el colegio terminé acostumbrándome a que me llamaran la **comelibros**
- 39-Ustedes que tienen imaginación, ¿pueden decirnos lo que es un **atrapamonstruos**?
- 45-Para hacer ese viaje en barco se necesita un buen **salvavidas**
- 52-Como Luis es bajito, sus compañeros de clase le llaman el **rompetechos**
- 54-Y a su primo, que es muy alto, le llaman el **rascacielos**
- 64-Si quieres que nos bebamos ese vino tienes que darnos el **abrebotellas**
- 77-Creo que Marta colecciona **sacapuntas** de todos los tamaños y colores
- 84-Ese es el **cascanueces** que nos dieron en el supermercado
- 92-Creo que ese whisky está estropeado porque sabe a **matarratas**
- 96-Mi madre dice que con ese sombrero parezco un **espantapájaros**
- 100-Este es el mejor **abrelatas** que he tenido en mi vida

• COMPUESTOS DEVERBALES AGRAMATICALES: FLEXIÓN VERBAL

- 5-Como las ventanas del coche están muy sucias, he comprado un **limpiacristales**
- 37-Tengo que llevar el coche al taller porque he perdido el **guardasbarro**
- 48-No sabemos quién inventó la máquina **tiranpelotas**
- 55-No necesitas usar el **pararbrisas** porque ya no llueve
- 60-Es la primera vez que oigo hablar de un **comesmoscas**
- 93-Voy a comprar un **pelanpatatas** eléctrico

• COMPUESTOS DEVERBALES AGRAMATICALES: DIRECCIONALIDAD DEL NÚCLEO

- 19-Cuando nos cae tomate en la ropa, mi madre utiliza un **manchasquita** especial
- 42-Ten cuidado con tu móvil porque hay un **teléfonosroba** en el edificio
- 62-Necesito un **papelespisa** porque tengo un ventilador encima de la mesa
- 88-Para los fumadores, el **puroscorta** fue un buen invento

• COMPUESTOS DEVERBALES AGRAMATICALES: CARENCIA DE -S DEL SUSTANTIVO

- 13-Necesito un **rascaespalda** porque tengo los brazos muy cortos
- 36-¿Tienes un **cortauña**? Se me acaba de romper una uña y no puedo escribir
- 40-Quiero ser **guardabosque** porque me parece una profesión muy tranquila
- 68-Pero no es la primera vez que oigo hablar de un **rompeola**
- 80-Como recibe tanta correspondencia podemos regalarle un **abrecarta**
- 97-Me parece que ése es el **guardaespalda** del Primer Ministro



APÉNDICE # 3: CUESTIONARIO

L2 LINKS LAB  
University of Ottawa / 2000-2001  
Questionnaire

---

1. Name:
2. Age Group (please, circle) [OPTIONAL]  
4-12            12-17            17 - 25            26 - 40            + 40
3. Address and telephone number: [OPTIONAL]
4. Mother's dominant language:  
Father's dominant language:
5. Language(s) spoken at home as a child:
6. Language(s) you spoke during the first five years of your life:
7. Language(s) studied in:  
Primary School:  
Secondary (high) school:  
University:  
Other Institutions:
8. What other languages do you speak?
9. What language do you feel most comfortable with at this time?
10. What languages do you speak :  
—At Home:  
—At School:  
—At Work:  
—When you dream:
11. Why are you studying Spanish?  
B. A. in Spanish  
Double major (i.e. Spanish and some other program)  
Personal reasons  
Professional reasons  
Other
12. Contact with Spanish outside classroom:  
Present contact:
  - Approximate hours/week:
  - Context: (e.g. friends, family, clubs, etc.):  
Previous contact:
    - Have you ever visited a Spanish-speaking country? YES NO
    - IF, YES
    - When?
    - For how long?

APÉNDICE #4: INPUT EN UN CONTEXTO NATURAL

Deverbales. *Input* en un contexto natural. Principiantes

ID	L1	Días
P1	Francés	60
P2	Francés	0
P3	Francés	0
P4	Francés	21
P5	Francés	0
P6	Francés	30
P7	Francés	7
P8	Francés	0
P9	Francés	21
P10	Francés	0
P11	Francés	0
P12	Francés	28
P13	Inglés	0
P14	Inglés	30
P15	Inglés	5
P16	Inglés	40
P17	Inglés	0
P18	Inglés	33
P19	Bilingüe	0
P20	Bilingüe	730
P21	Bilingüe	0
P22	Bilingüe	0
P23	Otras lenguas	0
P24	Otras lenguas	0
P25	Otras lenguas	0
TOTAL		$1005 / 25 = 40.20$ días

Deverbales. <i>Input</i> en un contexto natural. Intermedio		
ID	L1	Días
M1	Francés	21
M2	Francés	7
M3	Francés	0
M4	Francés	90
M5	Francés	125
M6	Francés	14
M7	Francés	35
M8	Inglés	0
M9	Inglés	0
M10	Inglés	0
M11	Inglés	14
M12	Inglés	3
M13	Inglés	7
M14	Inglés	307
M15	Inglés	14
M16	Francés/Inglés	18
M17	Francés/Portugués	14
M18	Inglés/Italiano	0
TOTAL 669/18 = 37.16 días		

Deverbales. <i>Input</i> en un contexto natural. Avanzado		
ID	L1	Días
A1	Francés	0
A2	Francés	21
A3	Francés	0
A4	Francés	14
A5	Francés	14
A6	Francés	213
A7	Francés	14
A8	Inglés	0
A9	Inglés	0
A10	Inglés	7
A11	Inglés	185
A12	Inglés	321
A13	Inglés	8
A14	Otras lenguas	360
A15	Otras lenguas	0
A16	Bilingüe	213
A17	Otras lenguas	7
TOTAL $1377/17 = 81$ días		