

Introducción general de los editores¹

1. Léxico y sintaxis en la teoría lingüística

La existencia de una influencia mutua entre las propiedades de las palabras y su estructura sintáctica se ha señalado repetidamente en la historia de los estudios gramaticales, pero desde el último tercio del siglo xx se le ha dedicado especial atención descriptiva y ha sido objeto de polémicas encarnizadas. Zellig Harris, en la década de 1940, planteó ya el debate sobre si debe considerarse la sintaxis como un elemento autónomo con respecto al léxico. Con todo, fue a raíz de los primeros trabajos de Noam Chomsky cuando el debate alcanzó un punto de inflexión que ha marcado la historia reciente de la lingüística.

Así, en los años 60 del siglo xx, Ross, Postal, McCawley y Lakoff, dentro de la denominada semántica generativa, cuestionaron la visión de Chomsky, para quien la sintaxis es el centro de la facultad del lenguaje. Para esos autores, el componente semántico está en la base de las estructuras sintácticas, y no a la inversa. Los postulados centrales de la semántica generativa cristalizaron posteriormente fuera del modelo chomskiano e inspiraron lo que hoy conocemos como lingüística cognitiva.

¹ En esta introducción, usamos las denominaciones lengua adicional y segunda lengua (L2) de forma intercambiable, refiriéndonos así a cualquier variedad lingüística que un individuo incorpora a su repertorio después de haber adquirido una primera lengua o L1. El término L1, utilizado de forma genérica, no presupone que un individuo posea una única lengua materna, ya que de hecho (en no pocos lugares del mundo) es frecuente que las personas posean más de una L1. En cuanto al orden de adquisición individual de las distintas lenguas adicionales, aunque es un hecho relevante, no se aborda en esta introducción, por lo que recurrimos a la denominación L2 como etiqueta genérica. Por último, pero no menos importante, queremos precisar que, si bien hemos dado preferencia al término adquisición sobre el término aprendizaje, esto no implica asumir de entrada una naturaleza esencialmente diferente entre ambos términos.

A estos dos puntos de vista confrontados se añade otro: para algunas aproximaciones teóricas, y en especial para las que derivan del funcionalismo de Halliday (véase por ejemplo Halliday 1966), no es pertinente preguntarse si la sintaxis precede a la semántica o a la inversa, ya que no existe una frontera estricta entre ambas, sino que forman un *continuum*. Halliday afirma que el léxico y la sintaxis son perspectivas diferentes que toma el observador sobre un mismo fenómeno, esto es, lo que él denomina lexicogramática o sistema fraseológico. Para este tipo de enfoques funcionalistas, la perspectiva léxica permite observar el sistema fraseológico con un alto nivel de sutileza, como un conjunto de ítems particulares (eje paradigmático), y también como un sistema de relaciones entre ítems particulares que entran en colocaciones (eje sintagmático). La perspectiva sintáctica, gramatical, nos permite observar la lexicogramática con un alto nivel de generalidad, como un conjunto de sistemas alternativos en contraste mutuo e interno (eje paradigmático) (Matthiessen 2009).

Así, suponer la existencia de léxico y sintaxis como dos niveles diferenciados no es una postura neutra, sino que implica partir de una distinción entre dos conceptos que no todas las teorías asumen: por un lado, el léxico como nivel en el que las unidades léxicas se organizan en categorías, estableciendo redes y relaciones en función de su significado; por otra parte, la sintaxis, como nivel en el que las unidades léxicas se insertan formando constituyentes.

Definir el léxico como categoría específica invita a considerar otra distinción que tampoco se acepta como tal en todos los enfoques: la existente entre categorías léxicas, formadas por unidades cuya semántica puede glosarse en un diccionario a partir de los conceptos que expresan, y categorías funcionales o gramaticales, constituidas por unidades que se definen a partir de su función sintáctica y de los tipos de relaciones sintáctico-semánticas que favorecen, pero que en cambio tienden a escapar de una definición en términos conceptuales. Las categorías léxicas suelen equipararse a las clases de palabras llamadas *abiertas* (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios), mientras que las categorías gramaticales se identifican con las clases *cerradas* (tiempo, aspecto, modo, cuantificación, negación, determinantes, preposiciones y conjunciones). Un lector atento no dejará de observar algunas particularidades importantes: los adverbios tienden a agruparse en paradigmas que no siempre son claramente abiertos (es lo que ocurre con los adverbios de lugar, de tiempo o de grado, entre otros); lo mismo sucede con los nombres cuantificativos (como *vez*, *montón o parte*) o con los adjetivos determinativos (como *diversos* o *numerosos*) (NGLE § 1.9c). Así pues, la inclusión de una clase de palabras dentro de

uno u otro grupo no es en todos los casos un asunto concluido. Otro problema distinto, pero relacionado con el anterior, es el que plantean las unidades léxicas complejas y su pertenencia al léxico o a la sintaxis, adscripción que puede variar además en función del entorno en el que se utilizan e interpretan (Van Der Hulst 2024).

El primer generativismo, como se ha dicho, se hizo heredero de los postulados venidos del estructuralismo europeo, que argumentan que el significado de las palabras, organizado en el eje paradigmático, determina sus posibilidades combinatorias en el eje sintagmático; a la vez, esos postulados contemplan que el contexto puede alterar no solo el significado de una palabra, sino también la categoría a la que pertenece (De Miguel 2024). Con todo, ya desde mediados de la década de 1960, el modelo generativista evolucionó para integrar las exigencias de la selección categorial dentro de los análisis sintácticos. En cierta medida, esta evolución acercó al generativismo a la postura lexicalista.

La postura lexicalista, que empezó a cobrar fuerza a partir de los postulados de la semántica generativa, considera que la sintaxis está determinada por las propiedades del léxico. Dentro de esta postura, han tenido un fuerte impacto los enfoques construccionistas, suscritos con diferentes matices por lingüistas como Croft, Goldberg y Langacker, entre otros. En estos enfoques, la construcción determina la interpretación de las unidades léxicas, así como la de la expresión específica en la que se manifiesta el léxico. Los enfoques construccionistas se han desarrollado sobre todo sobre la base de los modelos funcionalistas y cognitivistas, pero también ha habido posturas construccionistas dentro de la gramática generativa (para una visión actualizada de sus planteamientos, véase Alexiadou, Borer y Schafer 2015).

En los desarrollos recientes del generativismo, y sobre todo a partir del programa minimista (Chomsky 1995), la relación entre la sintaxis y el léxico se entiende como bidireccional (véanse en especial las propuestas del lexicón generativo de Pustejovsky 1995). Esta idea permite superar las limitaciones de los modelos puramente lexicalistas, ya que se reconoce la importancia de la construcción para la atribución de significado a la vez que se restringe la sobregeneración que supone un análisis en el que el contexto legitime por sí solo la interpretación (De Miguel 2024).

En el programa minimista se considera que el sistema sintáctico puro produce oraciones, las cuales entran en interacción con los otros niveles de representación gramatical y cognitiva. La forma en que tiene lugar esta interacción —y las restricciones que cada componente impone en los demás— se recoge en

la noción de *interfaz*. Chomsky (1995) considera que en una oración intervienen diversos mecanismos (no solo los puramente sintácticos), y por tanto hay una interacción necesaria entre forma e interpretación; los principios de la semántica y las necesidades informativas condicionan la forma y estructura de las oraciones. Dicho de otro modo, lo que ocurre en la sintaxis tiene que ser interpretado por el sistema conceptual-intencional, cuyos mecanismos no son específicamente lingüísticos ni dependen de la gramática universal. Dentro del sistema conceptual-intencional se incluyen la semántica y la pragmática; la primera abarca los significados de las palabras y el significado composicional de las oraciones; la segunda incluye el modo en el que el contexto incide en el mensaje que se transmite e interpreta (Guijarro-Fuentes *et al.* 2020). La noción de interfaz también hace referencia a los procesos por los cuales la información específicamente lingüística entra en relación con el sistema articulatorio-perceptivo (dando así lugar a la *forma fónica*) y con el sistema conceptual intencional (originando la *forma lógica*); así se integran los procesos que llevan a la interpretación de un enunciado. Los submódulos lingüísticos y otras áreas de la cognición no específicas del lenguaje, por definición, no son independientes entre sí, sino que se interrelacionan para posibilitar la interacción entre sonido, estructura y significado.

El concepto de interfaz, en sí, carece de sentido en los enfoques que rechazan la separación tajante entre el léxico y la sintaxis, o entre la gramática y el discurso. Si la gramática y el léxico se entienden como un continuo y no como la interacción de un conjunto de sistemas diferenciados, los patrones de colocación léxica se pueden relacionar con patrones gramaticales en términos de ‘grado’ más que en términos de ‘tipo’. Dentro de esta perspectiva, los enfoques basados en el concepto de lexicogramática han descrito la interacción entre el léxico y las sintaxis de maneras variadas: desde la concepción del léxico como microsintaxis (Amritavalli 1997) hasta la consideración de la gramática como patrones colocacionales generalizados (Renouf y Sinclair 1991).

Así pues, los distintos enfoques lingüísticos mantienen posturas dispares, e incluso enfrentadas, pero en todos ellos se insiste cada vez más en, por un lado, resaltar la importancia del contexto en el encadenamiento sintáctico y en la interpretación de las expresiones lingüísticas, ya sean simples o complejas, y, por otro lado, en reconocer el papel crucial del significado léxico en la legitimación de los mecanismos de recategorización contextual. De esta manera, los enfoques lexicalistas y construccionistas tienden a integrarse en la búsqueda de propuestas explicativas más completas y cohesionadas.

2. Categorías léxicas y categorías gramaticales en la adquisición de L2

Los distintos modelos teóricos mencionados parten de concepciones diferentes sobre la lengua, sus elementos y las relaciones entre ellos. Esta diversidad teórica se manifiesta también en el ámbito de la lingüística aplicada, donde se busca responder a una pregunta fundamental: ¿cómo se adquiere una lengua adicional? Esta cuestión engloba otras muchas, entre las cuales destaca especialmente una que nos concierne en esta monografía: ¿cómo interactúan el léxico y la sintaxis en los procesos de adquisición?

En el modelo generativista, en términos muy generales, se considera que adquirir una lengua consiste en aprender a aplicar los principios universales a la nueva lengua en cuestión e identificar el valor adecuado de cada uno de los parámetros específicos de esa lengua. A través de la hipótesis de la gramática universal, Chomsky pretende resolver el «problema lógico de la adquisición del lenguaje» o «problema de la aprendibilidad», es decir, explicar cómo un niño puede adquirir una lengua en un periodo de tiempo relativamente corto, superando las deficiencias del *input* que recibe. Se parte del supuesto de que el *input* que recibe un niño nunca ofrece información sobre la naturaleza deficiente, errónea o no gramatical de la actuación lingüística. Los mecanismos de la gramática universal permiten al individuo seleccionar el *input* adecuado y aprender las reglas específicas de una lengua en particular.

Dentro del modelo generativista, sin embargo, han existido posturas divergentes respecto a la accesibilidad de la gramática universal para el adulto que aprende una lengua adicional (véase White 2003, para una visión panorámica). Las distintas posturas pueden sintetizarse en tres posicionamientos: (a) no hay diferencia en el uso de la gramática universal para la adquisición de la L1 y de una L2; (b) para los aprendices adultos de una L2 es imposible acceder a la gramática universal, lo que sugiere que la adquisición de la L1 y de una L2 son fenómenos esencialmente diferentes; (c) la gramática universal es uno de los factores que intervienen en el proceso de adquisición y aprendizaje de una L2, pero no es el único.

Los autores que postulan un acceso limitado o parcial a la gramática universal (por ejemplo, Clahsen y Muysken 1986; Hawkins y Chan 1997; Hawkins y Hattori 2006; Tsimpli y Dimitrakopoulou 2007; Tsimpli y Mastropavlou 2008; Schachter 1989) ponen de relieve, directa o indirectamente, el importante papel de las capacidades cognitivas que trascienden el ámbito estrictamente lingüístico en la adquisición de una lengua adicional. Ciertamente, en un mo-

delo *sintactocentrista* como el de Chomsky, la sintaxis en primer lugar, y el léxico a continuación, emergen tradicionalmente como los desafíos más prominentes en la adquisición de una L2, ya que estos componentes son cruciales en la variación interlingüística. Ahora bien, a la luz de cuanto acabamos de exponer, dentro del generativismo actual se reconoce ampliamente que muchos aspectos de la variación interlingüística, y también muchos fenómenos relacionados con la adquisición de L2, se explican apelando a mecanismos de interfaz, es decir, a fenómenos que quedan fuera de los parámetros sintácticos en sentido estricto.

Así, en lo que respecta a la adquisición de una lengua adicional por parte de adultos, más allá del acceso directo o indirecto a los rasgos de la gramática universal, en las últimas décadas, la investigación en la adquisición de L2 ha propuesto que las estructuras que involucran las interfaces (por ejemplo, sintaxis-pragmática y sintaxis-semántica) son particularmente «vulnerables» a procesos como el desgaste, la fosilización y la adquisición incompleta (Bruhn de Garavito y Valenzuela 2006; Montrul 2002, 2004; Serratrice *et al.* 2004; Sorace 2004; Tsimpli, Sorace, Heycock y Filiaci 2004, entre otros). Esta idea se ha explorado con respecto a distintos fenómenos lingüísticos y con diferentes poblaciones, con resultados dispares. Mientras que algunos estudios sugieren que estas estructuras de interfaz se adquieren tardíamente en la L2 y pueden presentar dificultades incluso en las etapas más avanzadas del desarrollo, otros trabajos indican que estas estructuras son completamente adquiribles.

Estos planteamientos, en sí, son cuestionados por teorías funcionales como la gramática cognitiva (Langacker 1987, 1991) y la gramática de construcciones (Goldberg 2006). Recordemos que estas teorías niegan la existencia de una distinción esencial entre léxico y gramática y postulan la existencia de un continuo de lexicogramática (Halliday y Matthiesen 2014), descriptible en términos de grado. Así pues, la lengua se concibe como un gran inventario de relaciones forma-significado: las formas incluyen desde unidades pequeñas, como morfemas y palabras, hasta unidades pluriverbales o patrones sintácticos; los significados, por su parte, difieren en su grado de concreción, desde los más concretos (*pera, fregar los platos*) hasta los más abstractos (*molestia, a propósito, pluralidad, futuro*) (Boers 2021, 8). Desde estas teorías, en el ámbito de la investigación en adquisición de segundas lenguas, el interés se ha centrado en el desarrollo de la competencia fraseológica (Celce-Murcia 2007) y en cómo este desarrollo se relaciona con el principio de idiomatidad (Sinclair 1991), según el cual los hablantes de una lengua tienen acceso a bloques prefabricados que se recuperan y procesan de manera holística, aunque sean analizables.

Ambos posicionamientos teóricos, con sus numerosos matices, están en el origen de una gran cantidad de estudios de adquisición de L2, cuyo objetivo es describir el modo en que los significados léxicos y los gramaticales –si es que se pueden distinguir– influyen, interactúan y confluyen en el desarrollo del dominio de una nueva lengua. En las últimas décadas, se ha señalado repetidamente que los aprendientes de una nueva lengua no adquieren directamente categorías abstractas, sino que extraen reglas y generalizaciones a través del contacto con muestras de lengua concretas (Ellis 2002). Durante este proceso de abstracción, los significados léxicos suelen destacarse y ser más fáciles de identificar que los gramaticales (VanPatten 2004, 2014). Por ejemplo, en el procesamiento de un enunciado como *Ayer paseé por el Retiro*, el elemento *ayer* tiende a ser más procesable y a acaparar más recursos atencionales que el morfema tempoaspectual *pase-é*, aunque ambos elementos contribuyen a situar el enunciado en un momento pasado.

De manera más general, los estudios de adquisición de L2 han puesto de manifiesto una serie de coincidencias (una síntesis de estas puede verse en Ortega 2008 o Sharwood Smith 2014, entre otros autores). En primer lugar, se destaca el papel crucial que juegan las capacidades generales de percepción, pensamiento y aprendizaje, las cuales no están necesariamente ligadas a una facultad lingüística específica, especialmente en las fases iniciales de adquisición. En estas etapas, el desarrollo de la nueva lengua se apoya en gran medida en mecanismos pragmáticos y léxicos. El dominio de las categorías funcionales emerge más tarde, siempre después de las categorías léxicas. Además, se ha subrayado también que la distinción entre categorías funcionales y léxicas, aun asumiendo que pueda estar teóricamente fundada, no se organiza necesariamente como tal en la mente del aprendiente de una L2.

Atendiendo a la relación entre enseñanza y aprendizaje, se ha observado que en la mente del aprendiente coexisten dos formas distintas de conocimiento de la L2: un conocimiento metalingüístico, que consiste en datos y explicaciones conscientes sobre el funcionamiento de la lengua, y un conocimiento operativo, interiorizado, que se manifiesta en la capacidad de uso de la lengua en tiempo real. Inicialmente, en el aprendizaje formal se tiende a desarrollar un conocimiento metalingüístico consciente, aproximativo y parcial. Con el uso, sin embargo, este conocimiento puede automatizarse e interiorizarse.

Parece claro, entonces, que el proceso de adquisición del léxico precede al de la sintaxis, y que la internalización de las estructuras lexicalizadas, formulaicas, es anterior a la de los mecanismos sintácticos. Estos hallazgos empíricos pueden interpretarse de diferentes maneras. Quienes niegan la existencia de

una gramática universal subyacente a los procesos de adquisición lingüística pueden entenderlos como una validación de sus postulados. Por otro lado, quienes asumen la existencia de unos mecanismos lingüísticos especializados de carácter universal pueden integrarlos como una base que requiere armonizarse con otros factores, algunos de los cuales escapan (al menos en parte) al control de la gramática universal. En este sentido, la atención se centra en los procesos y niveles de representación propios de la interfaz sintaxis-semántica-pragmática.

En definitiva, los datos de adquisición disponibles hoy en día no bastan para validar un modelo teórico e invalidar otro. Por eso mismo, confrontarlos en sus predicciones y enfoques sigue siendo útil. Más allá del apoyo o cuestionamiento parcial que unos datos empíricos puedan implicar para un modelo determinado, contrastar y hacer dialogar enfoques divergentes es una forma, modesta pero relevante, de hacer avanzar el conocimiento sobre los mecanismos de adquisición y sobre el funcionamiento interno de la lengua dentro de la mente humana. No otro es el empeño de esta obra.

3. Contenidos del volumen

Este volumen busca arrojar luz sobre algunas de las muchas preguntas que permanecen abiertas, relativas a las relaciones entre el léxico y la sintaxis en los procesos de adquisición de una lengua adicional, así como al contraste, ya sea gradual o total, entre los significados de las categorías léxicas y las funcionales. Las principales cuestiones abordadas son las siguientes:

- ¿Hasta qué punto la diferencia entre conocimiento léxico y conocimiento sintáctico es una realidad en la competencia lingüística de una L2? Las categorías tradicionalmente consideradas como funcionales y las consideradas como léxicas, ¿se almacenan como tales en la mente de un aprendiz?
- Admitiendo que el aprendizaje de significados léxicos precede al de significados gramaticales en los niveles iniciales de dominio, ¿este patrón se mantiene en los niveles avanzados? O bien, por el contrario, ¿puede describirse la progresión en una L2 como un aumento en la capacidad de abstracción y acceso a significados gramaticales?

- Si la gramática de la L2 se desarrolla a partir de elementos y construcciones concretas, ¿cómo influye la frecuencia léxica en el aprendizaje de la gramática?
- ¿Qué impacto tiene la mayor o menor distancia lingüística en la accesibilidad a las categorías abstractas de la gramática?

Tomando en consideración la variación interna presente en las lenguas, que afecta tanto al léxico como a la sintaxis, ¿de qué manera esta variación lingüística, presente en el *input* léxico y sintáctico, influye en el sistema de interlengua que desarrolla el aprendiente?

¿Qué proyección tiene la investigación teórica sobre gramática y léxico en las descripciones del sistema lingüístico de los materiales de enseñanza?

Se reúnen aquí contribuciones que, desde distintos ángulos y con diferentes puntos de partida teóricos, exploran algunos de los interrogantes mencionados anteriormente, así como las implicaciones que las respuestas a dichas preguntas pueden tener para la enseñanza y el aprendizaje de una L2.

Los estudios empíricos que se incluyen en este volumen emplean una amplia variedad de metodologías de recogida de datos, como el análisis de interlengua, las tareas de decisión léxica o la evaluación de distintos métodos y materiales de enseñanza. Asimismo, emplean diversos procedimientos de análisis. Las combinaciones de lenguas que se tienen en cuenta son muy variadas, pero todas comparten el español como lengua objeto de adquisición. En el campo de la lingüística aplicada se ha reclamado en repetidas ocasiones la necesidad de realizar investigaciones que aborden la adquisición de lenguas distintas al inglés; este volumen cumple ampliamente ese cometido. Otra de las aportaciones de este volumen reside en la amplia variedad de poblaciones y perfiles lingüísticos en los estudios presentados.

El volumen está compuesto por siete capítulos. El primer capítulo presenta un estudio sobre los efectos de la morfología verbal en la selección del verbo copulativo en español L2 por hablantes de francés e inglés L1, en los niveles A1 a C1 del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*. Se analiza un conjunto de enunciados escritos, extraídos del Corpus de Aprendices del Español (CAES). Amenós-Pons, Ahern y Guijarro-Fuentes analizaron 505 ocurrencias de *estar* en presente (242 L1 francés; 117 L1 inglés) y 245 ocurrencias de *estar* en imperfecto (128 L1 francés; 117 L1 inglés). Sus resultados muestran que tanto los hablantes de francés L1 como los de inglés L1 utilizan *estar* en imperfecto con más frecuencia que en presente. Sin embargo, tras un análisis más detallado de los datos, se muestra que los hablantes de inglés L1 sobre-

tilizan *estar* en imperfecto casi exclusivamente en el nivel A2. Por el contrario, entre los participantes francófonos, la tendencia se detecta también en los niveles B1 y B2. Los autores relacionan esta diferencia con el perfil lingüístico de los participantes, el tipo de tarea, las estructuras que utilizan y con el hecho de que el aprendizaje de los verbos copulativos se cruza con el desarrollo de los contrastes de tiempo y aspecto en el español L2, donde el aspecto léxico desempeña un papel fundamental.

En el segundo capítulo, Mañas-Navarrete, Rosado-Villegas y Fullana se centran precisamente en ese papel: los autores ponen a prueba la validez de la hipótesis aspectual (HA) (Andersen y Shirai 1994) en la adquisición de la oposición entre el pretérito perfecto simple y el imperfecto del español. Concretamente, este trabajo analiza las interpretaciones que construyen los aprendices avanzados de español L2 sobre diferentes escenarios de coacción aspectual, y qué efecto tiene la frecuencia de cada forma verbal en la adquisición de asociaciones aspectuales no prototípicas. En el estudio participaron 68 aprendices de español (con el ruso como L1) de niveles avanzados, así como un grupo de control formado por 25 hablantes nativos de español; todos realizaron una tarea de juicios de preferencias. Los estímulos presentan contextos que favorecen la preferencia por asociaciones prototípicas y no prototípicas entre verbos de estado, actividades, realizaciones y logros, en formas de imperfecto e indefinido. Los resultados indican que algunas preferencias por combinaciones no prototípicas emergen en la L2 antes que otras; el rasgo semántico de duración, antes que el de telicidad, parece guiar el orden de preferencia, indicando un posible efecto de la L1. También se constata un efecto leve de la frecuencia léxica, especialmente con verbos de estado.

El tercer capítulo, a cargo de Hijazo-Gascón y Andria, ahonda en la adquisición de los patrones deícticos en el contexto de los verbos venitivos por parte de hablantes de griego como L1. Se presenta aquí un estudio bidireccional con estudiantes griegos de español como L2 y estudiantes españoles de griego moderno como L2 (todos ellos con un nivel C1, en contexto de no inmersión), con datos tomados a partir de un test y de traducciones. Los resultados revelan que tanto los estudiantes de español como los de griego demuestran conocimiento sobre los verbos de movimiento deícticos en cuanto a su forma y conjugación, pero mantienen los patrones deícticos de su L1. Los autores confirman con este estudio exploratorio que la adquisición de los patrones deícticos es compleja y va más allá del aprendizaje de los ítems léxicos.

En el cuarto capítulo, Chacón-García y Arroyo-Hernández exploran la adquisición de geosinónimos, con un estudio experimental llevado a cabo con italófo-

nos aprendientes de español como L2. Los autores se plantean un triple objetivo: determinar el grado de conocimiento de geosinónimos, identificar la tipología de actividades que favorecen su adquisición y analizar la relación de la categoría gramatical con el procesamiento de la geosinonimia. El estudio contó con 36 participantes, que completaron un pretest, un proceso de entrenamiento basado en definiciones, sinónimos y traducciones, seguido de un postest. Los resultados del experimento apuntan a un bajo conocimiento de geosinónimos en los aprendientes de ELE y revelan cómo el tiempo de reacción varía según el tipo de sinonimia. Asimismo, constatan la eficacia de las actividades de entrenamiento, así como el mayor esfuerzo de procesamiento para la categoría gramatical del adverbio.

En el quinto capítulo, Pérez-Serrano e Hidalgo-Gallardo se fijan en la adquisición de las unidades pluriverbales, midiendo el procesamiento por parte de usuarios de español como L2. Se sabe que las colocaciones léxicas (*hacer una foto*) se procesan más rápido que las combinaciones libres de palabras (*poner una foto*). Desde enfoques basados en el uso (Ellis 2002), esta ventaja de procesamiento se explica por el hecho de que los usuarios de la lengua han estado expuestos a estas expresiones un mayor número de veces y esa frecuencia de encuentros propicia un anclaje que, en última instancia, abarata el coste del procesamiento. En lenguas con una flexión rica como es el caso del español, surgen preguntas en torno a cuál es la forma que se almacena en la memoria: si se van anclando las formas individuales a partir del encuentro con cada una de ellas o, en su lugar, se almacena un lema, a lo que contribuiría la experiencia con cada forma. Además, exploran el rol de la L1 en el procesamiento de las distintas formas morfológicas de las colocaciones (*da un paseo, daba un paseo*). En este estudio, se administró una tarea de decisión léxica con 20 colocaciones léxicas verbo + nombre (p. ej. *dar un beso*) de nivel A1 en tres formas diferentes (infinitivo, presente e imperfecto) y otros 20 distractores con combinaciones de palabras no documentadas (*hacer un beso*) a un grupo de aprendientes sinohablantes de español L2. Los investigadores discuten los resultados a la luz de los resultados obtenidos en estudios previos sobre procesamiento de léxico en lengua adicional y se contrastan con teorías psicolingüísticas del lexicón.

En el sexto capítulo, Alexopoulou dirige su atención al análisis del uso de marcadores del discurso desde una perspectiva pragmático-discursiva, por parte de aprendientes griegos de español en textos argumentativos. El corpus escogido consiste en 50 tareas escritas por aprendientes de nivel C1-C2 del MCER. La autora constata que los marcadores más empleados son los conec-

tores, entre los cuales destaca el uso de los aditivos y de los contraargumentativos; el segundo grupo más empleado es el de estructuradores ordenadores, seguidos por los operadores de concreción y de refuerzo argumentativo y en menor medida los reformuladores. No se detectaron ni comentadores ni reformuladores de rectificación. La autora explica esta distribución por el hecho de que, en los textos argumentativos, predominan las relaciones de contraste y de causa-efecto.

En el séptimo y último capítulo, cuyo autor es Silvagni, se analiza un amplio corpus de manuales de enseñanza de español como lengua extranjera a fin de averiguar cómo se aborda en ellos el contraste entre los verbos *ser* y *estar*. Se trata de un aspecto de la gramática española que, en los últimos años, ha recibido una atención renovada, desde la lingüística contrastiva, la gramática descriptiva, la psicolingüística y la adquisición de L2. Pese a ello, la penetración de los avances investigadores en la elaboración de materiales didácticos es escasa. El autor echa en falta un mayor diálogo entre la investigación gramatical y sus posibles aplicaciones didácticas.

El objetivo central de este volumen, como se ha dicho más arriba, es ampliar el alcance de la investigación sobre la adquisición del componente léxico y sintáctico en español como segunda lengua, a través de estudios empíricos realizados en diversos países, sobre diferentes poblaciones y contextos lingüísticos, abordando diferentes paradigmas teóricos y metodológicos. Tenemos la firme convicción de que el conjunto de trabajos resultará estimulante para todos aquellos interesados en los procesos de adquisición de L2 y en las intersecciones entre léxico y sintaxis. Asimismo, confiamos en que servirá como punto de partida para futuros proyectos que adopten enfoques teóricos y metodológicos similares, extendiendo su aplicación al estudio de otros temas del ámbito de la adquisición de segundas lenguas.

Referencias bibliográficas

- Alexiadou, Artemis, Hagit Borer y Florian Schäfer, eds. 2015. *The Syntax of Roots and the Roots of Syntax*. Oxford: Oxford University Press.
- Amritavalli, Raghavachari. 1997. Chunking, lexical phrases and collocations: The grammar of words. En *Issues in English grammar*, ed. por V. Prakasam y K. Tirumalesh, 100-112. Hyderabad: Central Institute of English and Foreign Languages.

- Andersen, Roger W. y Yasuhiro Shirai. 1994. «Discourse Motivations for Some Cognitive Acquisition Principles». *Studies in Second Language Acquisition* 16: 133-156.
- Boers, Frank. 2021. *Evaluating Second Language Vocabulary and Grammar Instruction*. New York: Routledge.
- Bruhn de Garavito, Joyce y Elena Valenzuela. 2006. «Interpretive deficit? Evidence from the future tense in L2 Spanish». En *Romance Linguistics*, ed. por José Camacho, Nydia Flores-Ferrán, Liliana Sánchez, Viviane Déprez y María José Cabrera, 43-57. Amsterdam: John Benjamins.
- Celce-Murcia, Marianne. 2007. *Rethinking the role of communicative competence*. California: University of California.
- Chomsky, Noam. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, Noam. 1998. «Minimalist inquiries: the framework». *MIT Occasional Papers in Linguistics* 15: 1-56.
- Clahsen, Harald y Pieter Muysken. 1986. «The availability of Universal Grammar to adult and child learners: A study of the acquisition of German word order». *Second Language Research* 2: 93-119.
- De Miguel, Elena. 2024. «Sintaxis y léxico». En *Sintaxis del español. The Routledge Handbook of Spanish Syntax*, ed. por Guillermo Rojo, Victoria Vázquez Rozas y Rena Torres Cacoullos, 90-102. New York: Routledge.
- Ellis, Nick. 2002. «Frequency Effects in Language Processing». *Studies in Second Language Acquisition* 24: 143-188.
- Guijarro-Fuentes, Pedro, Aoife Kathleen Ahern y José Amenós-Pons. 2020. «La interfaz gramática/pragmática y su papel en el aprendizaje de segundas lenguas». En *Pragmática*, ed. por M.V. Escandell-Vidal, J. Amenós-Pons y A. Ahern, 713-728. Madrid: Akal.
- Halliday, M.A.K. y Christian Matthiesen. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Oxon: Routledge.
- Hallyday, M.A.K. 1966. «Lexis as a linguistic level». En *In memory of J. R. Firth*, ed. por C. Bazell, J. Catford y M. Halliday, 148-162. Londres: Longman.
- Hawkins, Roger y Cecilia Yuet-hung Chan. 1997. «The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: The 'failed functional features hypothesis'». *Second Language Research* 13: 187-226.
- Hawkins, Roger y Hajime Hattori. 2006. «Interpretation of English multiple wh-questions by Japanese speakers: A missing uninterpretable feature account». *Second Language Research* 22: 269-301.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

- Langacker, Ronald W. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar Vol. II: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Matthiessen, Christian. 2009. «Léxico-gramática y colocación léxica: Un estudio sistémico-funcional». *Revista Signos*, 42 (71): 333-383. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342009000300003>
- Montrul, Silvina. 2002. «Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals». *Bilingualism: Language and Cognition* 5: 39-68.
- Montrul, Silvina. 2004. «Subject and object expression in Spanish heritage speakers: A case of morphosyntactic convergence Bilingualism». *Language and Cognition* 7 (2): 125-142.
- Ortega, Lourdes. 2008. *Understanding Second Language Acquisition*. Londres: Routledge.
- Pustejovsky, James. 1995. *The Generative Lexicon*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Renouf, Antoniette y John M. Sinclair. 1991. «Collocational frameworks in English». En *English corpus linguistics: Studies in honour of Jan Svartvik*, ed. por Karin Aijmer y Bengt Altenberg, 128-145. Londres: Longman.
- Schachter, Jacquelyn. 1989. «Testing a proposed universal». En *Linguistic perspectives on Second Language Acquisition*, ed. por Susan M. Gass y Jacquelyn Schachter, 73-88. Cambridge: CUP.
- Serratrice, Ludovica, Antonella Sorace y Sandra Paoli. 2004. «Transfer at the syntax-pragmatics interface: subjects and objects in Italian-English bilingual and monolingual acquisition». *Bilingualism: Language and Cognition* 7: 183-205.
- Sharwood Smith, Michael y John Truscott. 2014. *The Multilingual Mind: A Modular Processing Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, John, ed. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: OUP.
- Sorace, Antonella. 2004. «Native language attrition and developmental instability at the syntax-discourse interface: Data, interpretations and methods». *Bilingualism: Language and Cognition* 7, (2): 143-145.
- Tsimpli, Ianthi y Maria Dimitrakopoulou. 2007. «The interpretability hypothesis: Evidence from wh -interrogatives in second language acquisition». *Second Language Research* 23: 215-42.
- Tsimpli, Ianthi, Antonella Sorace, Caroline Heycock y Francesca Filiaci. 2004. «First language attrition and syntactic subjects: A study of Greek and Italian near-native speakers of English». *International Journal of Bilingualism* 8, 257-277.
- Tsimpli, Ianthi y Maria Mastropavlou. 2008. «Feature interpretability in L2 acquisition and SLI: Greek clitics and determiners». En *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*, ed. por Juana Liceras, Helmut Zobl y Helen Goodluck, 143-83. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Van Der Hulst, Harry. 2024. *A Mind for Language. An Introduction to the Innateness Debate*. Cambridge: CUP.
- VanPatten, Bill. 2004. *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. New York: Routledge.
- VanPatten, Bill. 2014. «Input processing in adult SLA». En *Theories in Second Language Acquisition*, ed. por Bill VanPatten y Jessica Williams, 115-136. New York: Routledge.
- White, Lydia. 2003. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. New York: Cambridge University Press.