THE ACQUISITION OF SOCIOLINGUISTIC VARIATION BY LEARNERS OF SPANISH IN A STUDY ABROAD CONTEXT

By

FRANCISCO SALGADO-ROBLES

A DISSERTATION PRESENTED TO THE GRADUATE SCHOOL
OF THE UNIVERSITY OF FLORIDA IN PARTIAL FULFILLMENT
OF THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF
DOCTOR OF PHILOSOPHY

UNIVERSITY OF FLORIDA

2011

© 2011 Francisco Salgado-Robles

To my parents for their love and unconditional support

ACKNOWLEDGMENTS

There are many people who made this dissertation happen. First and foremost, I would like to express my deepest gratitude and appreciation to Gillian Lord, my director, my mentor, and my friend. Throughout the various phases of the project, Gillian showed incredible patience, professionalism, gratitude, and sense of humour. She introduced me to the field of learning contexts in second language acquisition. I would not have moved through this process without her guidance and friendship.

I would also like to acknowledge the suggestions and support of the other members of my committee: Diana Boxer, Maria Coady, and David Pharies. Diana introduced me to a new way of thinking about language learning and language development, by paying attention to the extent to which L2 learners develop their sociolinguistic and pragmatic competences. Without her guidance and teaching I would not have had the idea for this project. Maria also deserves special thanks for being willing to come on board this project as a committee member and help me navigate towards successful completion of this work. Her enthusiasm and obvious love for her field made working with her a real pleasure. Finally, I owe special thanks to David, who stressed the importance of finding a dissertation topic that I would really love. His invaluable feedback kept me on course and constantly challenged me to return to the basics of research. His passion for knowledge is contagious.

I also extend thanks to Cynthia Garvan, Carlos Enrique Ibarra, and Carolina Useche, without their expertise in data management and statistics this project could never have been completed.

In addition, I would like to express my gratitude to the academic directors of both study abroad programs, Carolina Corregidor Herrero (Centro de Idiomas, Valladolid)

and Michelle Durán Ruiz (Centro Norteamericano de Estudios Interculturales, Sevilla), who provided me with information and insights about their students. I would also like to thank Raquel Fernández Fuentes, who devoted her time to the initial phase of data collection in Valladolid. I also wish to thank the anonymous participants who generously volunteered their time to share their daily routines (L1 speakers) and their experiences in studying abroad (L2 speakers) through participation in my data collection. This dissertation would not have happened without them. I am grateful beyond words.

I am also thankful to my professors, colleagues, and friends at the University of Florida who have made important contributions to this dissertation and to my growth as a linguist: Jessi Aaron, George Belic, Melanie D'Amico, Ana María Díaz Collazos, Esmeralda Duarte, Herlinda Flores, Carlos Enrique Ibarra, Jon Ander Merino Villar, Carmen Sales Delgado, and Jonatan Sánchez. This dissertation has also benefited from the advice and expertise of scholars outside of the University of Florida, and I thank them as well: Nydia Flores-Ferrán, Francisco Lorenzo Bergillos, Vera Regan, and Carmen Silva-Corvalán. Their support and encouragement were much appreciated.

I am also grateful to the Graduate School and the Department of Spanish and Portuguese Studies for providing fellowship support and travel funds for data collection. I would like to express my gratitude to the College of Liberal Arts and Sciences for granting me the Holmes Dissertation Writing Fellowship, which made the timely completion of this project possible.

Finally, I would like to thank my family –especially my father, my mother, and my sister Pilar– and Carmen for their unfailing support, continued patience, and loving encouragement during the time I have spent away from them.

TABLE OF CONTENTS

page

ACKNOWLEDGMENTS 4

LIST OF TABLES 9

LIST OF FIGURES 13

DEFINITION OF KEY TERMS 14

ABSTRACT 18

CHAPTER

1 TRASFONDO Y OBJETO DE ESTUDIO 20

Planteamiento del Problema 21
La Competencia Sociolingüística en L2 24
Objetivos del Estudio y Preguntas de Investigación 29
Marco Teórico 31
Relevancia del Estudio 38
Estructura del Trabajo 41

2 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA 43

El Factor Contexto en el Aprendizaje de una L2 44
Desarrollo del EL2 durante una Estancia de Estudios en el Extranjero 45
Ganancias Sociolingüísticas en Diferentes Contextos de Aprendizaje 58
Ganancias Sociolingüísticas en un Contexto de Aula Ordinaria 59
Ganancias Sociolingüísticas en un Contexto de Inmersión en el Extranjero 61
Resumen 79
Pronombres Personales de Objeto Directo en la Lengua Española 80
Clítico 81
Variación en el Uso del Clítico *le*: Leísmo 87
El Leísmo en la Variante Andaluza 91
El Leísmo en la Variante Castellana 96
Resumen 101
Adquisición de Pronombres Personales de Objeto Directo por Aprendices de EL2 en un Contexto Ordinario de Enseñanza 101
Incorporación de la Variación Lingüística en el Material Pedagógico 103
Recapitulación 108

3 METODOLOGÍA 110

Preguntas de Investigación e Hipótesis 111
Diseño de la Investigación 113

Participantes 117
Grupo Experimental 119
Grupo Comparativo 123
Obtención de la Muestra: Instrumentos y Técnicas de Recogida de Datos 126
Entrevista Oral 127
Pruebas Escritas 132
Formación del Corpus 136
Corpora 136
Corpus Principal: Datos Orales 136
Corpus Suplementario: Datos Escritos 137
Tratamiento 137
Transcripción y codificación del material oral recogido 137
Codificación del material escrito 138
Análisis 139
Análisis Cuantitativo 139
Análisis Cualitativo 147
Resumen 147
Recapitulación 147

4 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 149

Resultados de las Entrevistas Sociolingüistas 149
Correlaciones entre las Variables 149
Uso de Clítico vs. Uso de no Clítico 150
Uso General de Clíticos: *la*, *le*, *lo* 154
Las Variables Lingüísticas 165
Tipo de predicado verbal 165
Número del referente 170
Aspecto de telicidad 177
Animacidad del sujeto 183
Las Variables Extralingüísticas 187
Género 187
Perfil del contacto lingüístico 193
Resultados de los Datos Escritos 196
Ejercicio de Relleno de Huecos 197
Ejercicio de Selección Múltiple 198

5 CONCLUSIONES 200

Sobre las Preguntas de Investigación 200
Contribuciones de la Presente Investigación 208
Limitaciones del Estudio y Recomendaciones para Futuros Trabajos 209
Aplicaciones Pedagógicas 216
Apreciaciones Finales 223

APPENDIX

A OFFICIAL LETTER TO SOLICIT PARTICIPATION FROM THE STUDY ABROAD PROGRAMS NETWORK 225

B OFFICIAL LETTER TO SOLICIT PARTICIPATION 226

C BACKGROUND INFORMATION QUESTIONNAIRE 227

D INFORMED CONSENT 229

E CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO (GRUPO COMPARATIVO) 231

F FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO 232

G TEMAS DE CONVERSACIÓN 234

H EJEMPLAR PARA DISTRIBUIR A LOS PARTICIPANTES (PARTE ESCRITA) .. 235

I THE LANGUAGE CONTACT PROFILE 242

J MATRIZ DE CORRELACIONES 244

K RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD Nº1: *EJERCICIO DE ESCALA DE NIVEL* 245

LIST OF REFERENCES 250

BIOGRAPHICAL SKETCH 265

LIST OF TABLES

Table page

2-1 Propuestas de etapas de adquisición de los verbos copulativos. 47

2-2 Desarrollo en el dominio de distinción entre tiempos verbales en presente y pasado. 53

2-3 Desarrollo en el dominio de concordancia entre sujeto y verbo 56

2-4 Desarrollo en el dominio de concordancia entre género y número. 56

2-5 Aceptabilidad de usos con los pronombres objeto. 82

2-6 Sistema pronominal del español, según la Real Academia Española (RAE). 82

2-7 Leísmo con referentes femeninos y relación con el complemento predicativo. .. 84

2-8 Sistema referencial del uso pronominal. 93

2-9 Sistema referencial y sistema estándar con pronombres personales objeto. 95

2-10 Sistema referencial y sistema casual con pronombres personales objeto. 97

3-1 Perfil del grupo experimental (GEV y GES). 121

3-2 Perfil del grupo comparativo (GCV y GCS). 125

4-1 Prueba *t* para muestras relacionadas: Uso de clítico (GEV y GES). 152

4-2 Prueba *t* para muestras independientes: Uso de clítico (GEV y GES). 153

4-3 Prueba *t* para muestras independientes: Uso de clítico (GEV y GCV). 154

4-4 Prueba *t* para muestras independientes: Uso de clítico (GES y GCS). 154

4-5 Prueba *t* para muestras relacionadas: Uso de clíticos: *la*, *le*, *lo* (GEV). 157

4-6 Prueba *t* para muestras independientes: Uso de clíticos (*la/s*, *le/s*, *lo/s*) (GEV y GCV). 159

4-7 Prueba *t* para muestras relacionadas: Uso de clíticos (*la/s*, *le/s*, *lo/s*) (GES)... 161

4-8 Prueba *t* para muestras independientes: Uso de clíticos (*la/s*, *le/s*, *lo/s*) (GEV y GES). 162

4-9 Prueba *t* para muestras independientes: Uso de clíticos (*la/s*, *le/s*, *lo/s*) (GES y GCS). 164

4-10 Prueba *t* para muestras relacionadas: Leísmo con predicado verbal simple (GEV). 167

4-11 Prueba *t* para muestras relacionadas: Leísmo con predicado verbal simple (GES). 167

4-12 Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con predicado verbal simple (GEV y GES). 168

4-13 Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con predicado verbal simple (GEV y GCV). 169

4-14 Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con predicado verbal simple (GES y GCS). 169

4-15 Prueba *t* para muestras relacionadas: Leísmo con referente singular vs. referente plural (GEV). 174

4-16 Prueba *t* para muestras relacionadas: Leísmo con referente singular vs. referente plural (GES). 174

4-17 Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con referente singular vs. referente plural (GEV y GES). 175

4-18 Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con referente singular vs. referente plural (GEV y GCV). 176

4-19 Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con referente singular vs. referente plural (GES y GCS). 177

4-20 Prueba *t* para muestras relacionadas: Leísmo con aspecto télico vs. aspecto atélico (GEV). 181

4-21 Prueba *t* para muestras relacionadas: Leísmo con aspecto télico vs. aspecto atélico (GES). 181

4-22 Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con aspecto télico vs. aspecto atélico (GEV y GES). 182

4-23 Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con aspecto télico vs. aspecto atélico (GEV y GCV). 182

4-24 Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con sujeto animado vs. sujeto inanimado (GEV y GCV). 185

4-25 Prueba *t* para muestras relacionadas: Leísmo con sujeto animado vs. sujeto inanimado (GEV). 186

4-26 Prueba *t* para muestras relacionadas: Leísmo con sujeto animado vs. sujeto inanimado (GES). 186

4-27 Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con sujeto animado vs. sujeto inanimado (GES y GCS). 187

4-28 Estadísticas descriptivas: Leísmo general por género (GEV y GES). 188

4-29 Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo general en prueba inicial y prueba final por género (GEV y GES). 189

4-30 Estadísticas descriptivas: Leísmo general por género (GEV y GES). 190

4-31 Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo general en prueba inicial y prueba final por género (GEV)..... 191

4-32 Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo general en prueba inicial y prueba final por género (GES)..... 192

4-33 Estadísticas descriptivas: Contacto con L1/L2 (GEV y GES). 193

4-34 Prueba *t* para muestras independientes: Contacto con L1/L2 (GEV y GES).... 193

4-35 Estadísticas descriptivas: Contacto con L1/L2 por género (GEV y GES)..... 194

4-36 Índice de correlación: Contacto con L2 y leísmo general en prueba final (GEV y GES). 196

4-37 Medias (%) de los usos leístas por factores: prueba inicial y prueba final de Actividad nº2 (GEV y GES). 198

4-38 Medias (%) de los usos leístas por factores: prueba inicial y prueba final de Actividad nº3 (GEV y GES). 199

5-1 Prueba *t* para muestras independientes: Uso de clítico le/s (GEV vs. GCV y GES vs. GCS). 201

5-2 Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo y género del referente en en la prueba final (GEV vs. GCV)..... 203

5-3 Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo y número del referente en la prueba final (GEV vs. GCV)..... 204

5-4 Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo y animacidad del sujeto en la prueba final (GEV vs. GCV)..... 204

5-5 Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo y telicidad en la prueba final (GEV vs. GCV). 205

K-1 Estadísticas descriptivas: Leísmo general (GEV y GES). 245

K-2 Prueba *t* para muestras relacionadas: Aceptación de Leísmo (GEV)..... 246

K-3 Prueba *t* para muestras relacionadas: Aceptación de Leísmo (GES)..... 246

K-4 Prueba *t* para muestras independientes: Aceptación de Leísmo en prueba inicial y prueba final (GEV vs. GES). 247

K-5 Prueba *t* para muestras independientes: Aceptación de Leísmo en prueba final (GEV vs. GES). 247

K-6 Estadísticas descriptivas: Leísmo general (GEV y GES). 247

K-7 Estadísticas descriptivas: Leísmo general (GES). 247

K-8 Prueba *t* para muestras relacionadas: Aceptación de Leísmo por factores (GEV y GES). 248

K-9 Prueba *t* para muestras independientes: Aceptación de Leísmo por factores (GEV vs. GES). 249

LIST OF FIGURES

Figure page

2-1 El uso etimológico de los pronombres acusativos y dativos derivado de las formas del latín. 83

DEFINITION OF KEY TERMS

Este estudio hace referencia a una amplia variedad de términos empleados principalmente en los campos de ASL, sociolingüística y estudios en el extranjero. Ofrecemos, por lo tanto, las siguientes definiciones y abreviaturas con el fin de ayudar al lector a entender el principal objetivo de esta investigación, así como las secciones dedicadas a los hallazgos y la discusión.

ASL. Adquisición de segundas lenguas. En este estudio, nos referimos con este término al aprendizaje de una segunda lengua / lengua extranjera tanto en contexto de aula ordinaria como en el extranjero. Por consiguiente, no se tendrán en cuenta ni la distinción krasheniana entre adquisición (proceso inconsciente) y aprendizaje (proceso consciente) ni la clásica diferenciación entre segunda lengua (aprendizaje en un contexto natural) y lengua extranjera (aprendizaje mediante la instrucción formal).

COMPETENCIA COMUNICATIVA. Habilidad de un hablante/oyente para procesar y producir formas lingüísticas de manera efectiva con el propósito de convertir mensajes en situaciones de la vida cotidiana. No sólo consiste en conocer la gramática de la lengua, sino además en ser capaz de modificar el discurso de acuerdo con las circunstancias enunciativas (componente sociolingüístico), reconocer y producir diferentes tipos de textos (componente discursivo) e incluso dominar los mecanismos para comunicarse en situaciones difíciles (componente estratégico).

COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA. Habilidad de un hablante/oyente para producir y percibir formas lingüísticas en maneras apropiadas para la situación social en que se producen las formas.

COMUNIDAD DE HABLA. Conjunto de hablantes que comparten una lengua y un conjunto de normas y valores de naturaleza sociolingüística.

CORRELACIÓN DE PEARSON. (Véase Matriz de correlación).

EL2. Español como segunda lengua.

ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO. Estancia académica formal en la que el estudiante pasa un mes, un semestre o un curso académico en un país extranjero (Wilkinson, 2000:36). En nuestro estudio entendemos este término de esta manera, incluyéndole dos condiciones: los participantes viven con familias anfitrionas y cursan los estudios en una institución de convenio con su universidad de origen.

GES. Grupo experimental en Sevilla. Aprendices de EL2 en Sevilla.

GEV. Grupo experimental en Valladolid. Aprendices de EL2 en Valladolid.

GCS. Grupo comparativo en Sevilla. Hablantes nativos de Sevilla.

GCV. Grupo comparativo en Valladolid. Hablantes nativos de Valladolid.

IL. Interlengua. Sistema lingüístico del estudiante de una L2 en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.

INMERSIÓN LINGÜÍSTICA. Programa de enseñanza de una L2 en el que las materias del currículo académico se estudian en la L2.

LEÍSMO ANIMADO. Empleo del pronombre átono *le* como sustituto pronominal de los objetos directos de persona, *la* o *lo*.

L1. Lengua materna o nativa de una persona o un grupo.

L2. Segunda lengua / Lengua meta.

MATRIZ DE CORRELACIÓN (Índice de correlación de Pearson). La matriz de correlación es una matriz conformada por n filas y por n columnas. La matriz de correlación nos explica cómo se encuentran relacionadas cada una de las variables con otra variable. Su diagonal siempre guarda el valor de 1. Cuando obtenemos un valor 0, esto es señal de que no existe ninguna relación con esa variable. Si la correlación es positiva, esto nos indica que su proyección de la regresión lineal va a tender a crecer conjuntamente con la contra variable. Por otro lado, cuando la correlación es negativa, esto nos muestra que la proyección de la regresión lineal va a tender a decrecer conjuntamente con la contra variable.

PRUEBA *T*. Es una prueba paramétrica que nos permite hacer inferencias acerca de dos medidas.

PRUEBA *T* PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES. Es una prueba paramétrica que compara las medias de dos grupos de muestras y comprueba el grado de significación de su similitud o disimilitud, así como la forma en que los datos se distribuyen en torno a esas medias. Si no son lo suficientemente diferentes, no se puede rechazar la hipótesis nula que ambas medias podrían perfectamente proceder de dos muestras de la misma población. Si, por el contrario, difieren, estaríamos plenamente justificados para concluir que pertenecen a diferentes grupos de muestreo, dado que tales diferencias no se deben al azar (Hernández-Campoy y Almeida, 2005:216).

PRUEBA *T* PARA MUESTRAS RELACIONADAS. Es una prueba paramétrica que contrasta dos medias relacionadas. Esto ocurre cuando tenemos dos series de datos referentes a los mismos individuos que analizamos en dos momentos. En nuestro caso, se compara el antes y el después de la experiencia en el extranjero (Hernández-Campoy y Almeida, 2005:219).

SIGNIFICANCIA (VALOR P). Conocido como *p*, *valor-p*, o bien directamente en inglés *p-value*, se define como la probabilidad de obtener un resultado al menos tan extremo como el que hemos realmente obtenido del valor estadístico calculado, cuando suponemos que la hipótesis nula es cierta. Por tanto, es necesario tener en cuenta que la significancia o valor *p* se basa en la asunción de la hipótesis nula.

SOCIALIZACIÓN. Proceso de adquisición, interiorización e integración en la personalidad del individuo, de los valores sociales y las normas de comportamiento propios del grupo social o comunidad en la que se encuentra inmiscuido el aprendiz, con el fin de posibilitar su adaptación al contexto social (Centro Virtual Cervantes).

SPSS (versión 18). Statistical Package for the Social Sciences. Herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico que nos permite obtener las frecuencias, los promedios, la desviación típica, otros índices relacionados con la forma de la curva, así como realizar gráficos sobre la distribución de los datos (Hernández Campoy y Almeida, 2005: 212).

VARIABLE DEPENDIENTE. Variable lingüística tratada como objeto de estudio, en relación a otras variables, lingüísticas o extralingüísticas, capaces de explicarlas.

VARIABLE INDEPENDIENTE. Conocida también como variable explicativa, es la variable lingüística o social que, puesta en relación con una variable dependiente, contribuye a explicarla.

VARIABLE LINGÜÍSTICA. Un conjunto de equivalencia de realizaciones o expresiones patentes de un mismo elemento o principio subyacente.

VARIABLE SOCIAL. Rasgo o factor de naturaleza social que se manifiesta de modos diversos (género, edad, profesión, etc.).

VARIABLE SOCIOLINGÜÍSTICA. Un conjunto de equivalencia de realizaciones o expresiones de un mismo elemento cuyo uso está condicionado por factores lingüísticos y sociales.

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA. Alternancia de dos o más expresiones de un mismo elemento que no supone ningún tipo de alteración o de cambio de naturaleza semántica.

VARIACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA. Alternancia de dos o más expresiones de un mismo elemento, cuando ésta no supone ningún tipo de cambio de naturaleza semántica y cuando se ve condicionada por factores lingüísticos y sociales.

VARIANTE LINGÜÍSTICA. Realización o expresión de una variable o un elemento lingüístico.

VARIANTE SOCIAL. Manifestación de una variable social.

VERNÁCULO. Variedad adquirida normalmente durante la infancia como lengua materna, especialmente carece de una norma prescriptiva, tanto en la ortografía, como en el léxico o en la gramática. Lengua hablada en una situación natural de comunicación (Moreno Fernández, 2009:356).

Abstract of Dissertation Presented to the Graduate School
of the University of Florida in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy

THE ACQUISITION OF SOCIOLINGUISTIC VARIATION BY LEARNERS OF SPANISH IN A STUDY ABROAD CONTEXT

By

Francisco Salgado-Robles

August 2011

Chair: Gillian Lord
Major: Romance Languages (Spanish)

It is generally believed that study abroad (SA) is the most efficient and successful way to acquire proficiency in a second language (L2). SA is a crucial component of students' second language acquisition (SLA) process, for it puts them in situations in which they can use the language on a daily basis and interact with native speakers. More than two decades of research focused on the second language outcomes of Spanish immersion programs has produced a wealth of studies documenting the weaknesses and strengths of Spanish immersion students' communicative proficiency. For the most part, these studies have concentrated on L2 learners' acquisition of features of the target language, typically measured by categorical, as opposed to variable, standards. Consequently, many questions pertaining to the acquisition of patterns of language variation common to a particular community in a SA context remain unanswered. This dissertation explores the extent to which L2 learners of Spanish acquire variable structures of language –specifically, the *leísmo* phenomenon, i.e., the use of the dative pronoun *le(s)* instead of the accusative pronouns *lo(s)* and *la(s)* as direct objects– while participating in a five-month study abroad immersion

program. The research is comprised of two groups (N = 40; n = 20 per group) of L2 learners of Spanish studying in two different regions of Spain where *septentrional* (Valladolid, Castilla-León) and *meridional* (Sevilla, Andalucía) dialects make this linguistic variation salient. In addition, baseline data from native speakers of both regions (N = 36; n = 18 per group) is compared to that of the L2 learners of Spanish.

The present study is a quantitative and qualitative longitudinal investigation of oral and written data, which were elicited respectively through sociolinguistic interviews and written tasks with participants. The results suggest that SA learners do in fact develop an awareness of non-standard forms of the target language, which are, to a certain degree, incorporated into their sociolinguistic competence. In sum, this project contributes to an extensive body of research on the SLA of object pronouns by adding qualitative and quantitative longitudinal data, and helps to add further knowledge about the development of L2 linguistic competence during a sojourn abroad, and to fill a gap in the new strand of studies on the acquisition of sociolinguistic variation due to L2 learners' exposure to the target speech community.

CHAPTER 1
TRASFONDO Y OBJETO DE ESTUDIO

Independientemente de la carrera universitaria, estudiar en el extranjero contempla un sinfín de beneficios que favorecen al estudiante. Grosso modo, se apunta al aumento de la confianza en sí mismo, de la apreciación por su propia cultura o del deseo de experimentar nuevos desafíos educativos y/o laborales. Al mismo tiempo, el hecho de tener contacto directo con la cultura extranjera ofrece al estudiante la oportunidad de aumentar el sentido de independencia y responsabilidad, mejorar la capacidad para comunicarse en diferentes ámbitos culturales y, entre otras, perfeccionar un idioma extranjero (Carroll, 1967; Freed, 1995; Hulstrand, 2006; Ingram, 2005; Wilkinson, 2002, por mencionar algunos).

A este respecto hay quienes se cuestionan la participación de estudiantes estadounidenses preparados y dispuestos a pasar por esta experiencia. Green (2002) afirma que

> [i]t is no wonder, then, that in the age of globalization and post-September 11, U.S. colleges and universities face an urgent and perplexing set of questions about how to educate students for this new world. We cannot make the common claim to have the best system of higher education in the world unless our graduates can free themselves of ethnocentrism bred of ignorance and navigate the difficult terrain of cultural complexity (14).

Si en 2001 no se alcanzaba el 3% de universitarios de grado que estudiara en el extranjero, según el informe del Open Doors por el Institute of International Education (IIE), efectivas medidas se han debido tomar desde entonces, ya que en 2009 se superaba el 8.5%. Esta alteración se debe no sólo a que se ha cambiado la idea de que tener la experiencia en el extranjero es una opción preferentemente para estudiantes de lenguas extranjeras, sino además a que se han especializado los

programas con el fin de satisfacer las necesidades educativas de un perfil de alumnado más amplio.

En lo concerniente a los estudios empíricos, los trabajos sobre las ganancias lingüísticas después de una estancia en el extranjero han crecido paulatinamente en las dos décadas pasadas, extendiéndose a todas las áreas del aprendizaje de segundas lenguas[1] (L2, de aquí en adelante). Asimismo, la investigación (DeKeyser, 1991; Carroll, 1967; Freed, 1995) ha revelado que los programas de estudio en el extranjero pueden servir de beneficio lingüístico, ayudando a mejorar la adquisición de segundas lenguas (ASL, de aquí en adelante) en contextos de inmersión. A medida que ha pasado el tiempo, estos estudios se han ido actualizando, perfilando y perfeccionando, existiendo aún notables limitaciones, las cuales exponemos en la siguiente sección.

Planteamiento del Problema

Se entiende por competencia comunicativa la capacidad de una persona a la hora de comportarse eficaz y adecuadamente en una determinada comunidad de habla. Para ello se requiere respetar un conjunto de reglas de descripción lingüística (gramática, léxico, fonética, semántica) y de uso de la lengua (contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación) (Hymes, 1972).

En el campo de ASL generalmente se piensa que estudiar en el extranjero e inmiscuirse en su cultura es una de las maneras más eficaces para adquirir o perfeccionar una L2, ya que los aprendices están obligados a interaccionar diariamente

[1] Aun siendo consciente de que en puridad se diferencian los términos “segunda lengua” (L2) y “lengua extrajera” (LE), lo cual ha sido ampliamente señalada en el campo de la lingüística aplicada (Faerch, Haastrup y Phillipson, 1984), aquí no consideramos pertinente hacer tal distinción, empleándose, por consiguiente, L2 como única abreviación para ambos vocablos.

y socializar, idealmente, con hablantes nativos en diferentes situaciones (Freed, 1995; Mougeon, Nadasdi, Rehner, 2010; Pellegrino, 1998; Regan, Howard y Lemée, 2009). Aunque la mayoría de la investigación empírica centrada en las ganancias lingüísticas ha revelado que la inmersión en la cultura meta tiene un efecto positivo en el desarrollo del léxico (Ife, Vives Boix y Meara, 2000; Milton y Meara, 1995; Pérez-Vidal, 2003), de la fonología (Díaz-Campos, 2006; Lord, 2010; Simões, 1996; Stevens, 2001) y, entre otros, de la fluidez oral o escrita (D'Amico, 2010; DeKeyser, 1991; Freed, 1990; Freed, Dewey, Segalowitz y Halter, 2004; García-Amaya, 2009; Isabelli, 2001; Lindseth, 2010; Lord, 2009; Martinsen, 2010; Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2005; Segalowitz, Freed, Collentine, Lafford, Lazar y Díaz-Campos, 2004; Valls-Ferres, 2008), estos estudios se han centrado primordialmente en la adquisición de elementos no variables de la lengua meta, por lo que relativamente poco se sabe al margen de los elementos categóricos (Dewaele, 2004; Howard, 2004, entre otros). De ahí la existencia de disciplinas lingüísticas, atendiendo a aspectos relacionados con la lengua en uso, han cuestionado hasta qué punto el mero conocimiento de la gramática de una lengua permite usarla siempre de manera adecuada.

Hacia los años 70 del siglo XX, Hymes define el concepto de competencia comunicativa como la capacidad de formar enunciados que sean no sólo gramaticalmente correctos, sino además socialmente apropiados en el contexto discursivo. Motivado por la noción hymesiana de competencia comunicativa, Canale (1983) relaciona esta inclinación con la enseñanza de L2 y analiza sus componentes: competencia gramatical, competencia discursiva, competencia sociolingüística y competencia estratégica.

Posteriormente, Bachman (1990) propone un modelo de competencia lingüística compuesto de la competencia organizacional (que incluye la competencia gramatical y la competencia textual) y la competencia pragmática (que está constituida de la competencia sociolingüística y la competencia ilocutiva).

A modo introductorio, ya que es tratado detalladamente en la sección que sigue, el concepto de competencia sociolingüística –uno de los componentes de la competencia comunicativa– atañe a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso. Hasta la fecha son pocos, así como dispares, los trabajos dedicados al desarrollo de la competencia sociolingüística en una L2 tanto en un contexto de aula ordinaria (Bell y Attardo, 2010; Billmyer, 1990; Kubota, 1998) como en un contexto de inmersión (Marriott, 1995; Siegal, 1995; Talburt y Stewart, 1999).

Entre los que ganan mayor interés para nuestro estudio sobresalen aquellos que investigan la adquisición de componentes de variación lingüística en un contexto de estudios en el extranjero. Salvo específicos estudios sobre el japonés (Huebner, 1995), alemán (Barron, 2000, 2006) y español (Geeslin, García-Amaya, Hasler-Barker, Henriksen y Killam, 2010; Salgado-Robles, 2010) como L2, la gran mayoría de esta investigación ha sido llevada a cabo en el aprendizaje del francés (Dewaele, 2004a, 2004b; Dewaele y Regan, 2001; Howard, 2004, 2006a, 2006b, 2006c; Mougeon, Rehner y Nadasdi, 2004; Nagy, Blondeau y Auger, 2003; Regan, 1996, 2004, 2005; Rehner, Mougeon y Nadasdi, 2003; *inter alia*).

Presentado el concepto de competencia comunicativa en la adquisición de L2 y enfatizada la importancia que desempeña el contexto de aprendizaje para el desarrollo

de la competencia sociolingüística, queda expuesto el planteamiento del problema. En la siguiente sección, nos detenemos a explicar la relevancia de la competencia sociolingüística para nuestro estudio.

La Competencia Sociolingüística en L2

El aprendiz de una L2 está sujeto a utilizar varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa para afrontar las situaciones comunicativas. En un principio, Canale y Swain (1980) sostienen un modelo de competencia comunicativa en que incluyen tres grandes componentes:

a) Competencia grammatical.

b) Competencia sociolingüística.

c) Competencia estratégica.

A los tres años de la publicación de esta clasificación, Canale (1983) propone una revisión de este modelo de competencia comunicativa, incluyendo un cuarto elemento integrante. Las clasifica en subcompetencias, logrando mostrar, de esta forma, un estilo de enseñanza y aprendizaje de L2 más cercano a la realidad de la lengua, además de las dificultades que pueden aparecer durante el proceso de la misma. Los cuatro aspectos integrantes incluyen:

a) La competencia gramatical, la cual aborda los conocimientos fonológicos, léxicos, semánticos, morfológicos y sintácticos de una L2.

b) La competencia sociolingüística permite la comunicación en una L2 dentro de un contexto social y cultural, por ejemplo, comprendiendo las convenciones de los actos de habla, el uso de una lengua para mostrar relaciones sociales, etc.

c) La competencia discursiva, la cual ayuda a formar opciones y unidades significativas con cohesión y coherencia, por encima del nivel de la oración, por ejemplo, el uso de pronombres, sinónimos, conjunciones y sustitución.

d) La competencia estratégica compensa dificultades en la comunicación en la L2 con la ayuda de estrategias verbales y no verbales.

De acuerdo a Canale (1983), la competencia sociolingüística regula la propiedad de las emisiones en relación con la situación de comunicación y representa el conocimiento apropiado de las normas de uso. Se trata de un concepto amplio y complejo que comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua, tales como: los marcadores lingüísticos (uso y elección del saludo, de formas de tratamiento, de interacciones y frases interjectivas, etc.), las normas de cortesía (cortesía positiva, negativa, uso apropiado de "por favor", "gracias", etc.), las diferencias de registro, las expresiones de la sabiduría popular (refranes, coloquialismos, etc.), las convenciones para los turnos de palabra, los silencios, las variedades dialectales y su acento.

Esta visión es refinada con la aportación de Bachman (1990:87 y ss.) al concepto de competencia sociolingüística, la cual clasifica en cuatro áreas: la sensibilidad hacia las variaciones lingüísticas, como los dialectos geográficos, temporales y sociales; la sensibilidad hacia las diferencias de registro; la sensibilidad a la naturalidad, esto es, cómo construir las frases con naturalidad nativa; y la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado.

En nuestro trabajo, por lo tanto, entendemos competencia comunicativa y competencia sociolingüística como dos conceptos intrínsecamente relacionados; si interpretamos el primero como un conocimiento general del apropiado uso del lenguaje en un contexto relevante, percibimos el segundo, por su parte, como un elemento fundamental del primero. En palabras de Saville-Troike (2006), la noción de competencia comunicativa subraya la importancia del contexto social en que la comunicación se establece, esto es

> what a speaker needs to know to communicate appropriately within a particular speech community (…) involves knowing not only the vocabulary, phonology, grammar, and other aspects of linguistic structure (…) but also when to speak (or not), what to say to whom, and how to say it appropriately in any given situation. Further, it involves the social and cultural knowledge speakers are presumed to have which enable them to use and interpret linguistic forms (100).

La literatura sobre el aprendizaje de la competencia sociolingüística en L2 en contextos de estudios en el extranjero ha recibido especial interés en las dos últimas décadas (Mougeon et al., 2010; Regan et al., 2009). Parte de esta investigación ha centrado su atención en el aprendizaje de aprendices de francés en contextos de inmersión, por ejemplo, Swain y Lapkin (1990) o Dewaele (2004a), por mencionar estudios relacionados.

Swain y Lapkin (1990) analizan dos situaciones de competencia sociolingüística: el apropiado uso de una frase de apertura y el uso del condicional en una nota escrita. Además, los autores describen el uso de los pronombres que los aprendices (de niveles iniciales y avanzados de francés) hacen durante una entrevista, así como la producción a la hora de quejarse, sugerir, pedir.

Entre las conclusiones a las que llegan Swain y Lapkin (1990) destaca la superación de competencia sociolingüística de los estudiantes de nivel inicial comparados con los de niveles avanzados, por ejemplo, en el uso de los pronombres de tratamiento los estudiantes de niveles superiores tienden a usar el pronombre *tu* (que indica informalidad o familiaridad) en situaciones formales cuando lo adecuado es el pronombre *vous* (que expresa formalidad): “Est-ce que *tu* pars, monsieur?” en vez de “Est-ce que *vous* partez, monsieur?” Por otro lado, los autores apuntan que los estudiantes de nivel inicial aprenden inductivamente del trabajo de sus propios profesores, mientras los estudiantes de nivel avanzado, por el contrario, se centran

más en la enseñanza deductiva, al intentar seguir las explicaciones explícitas de sus profesores.

Por último, los resultados muestran que la competencia sociolingüística se adquiere mediante la comunicación auténtica, además de que la edad del primer contacto con la L2 en el extranjero tiene sus beneficios en la competencia de los estudiantes familiarizados con las formas sociolingüísticas.

Por otra parte, influida por el trabajo de Swain y Lapkin (1990), se ha realizado una extensa investigación centrada en la competencia sociolingüística en contextos de inmersión en el extranjero. Es el caso de Dewaele (2004a) al analizar la competencia sociolingüística de 125 estudiantes en clases de francés en inmersión (con inglés como L1) mediante unos cuestionarios personales y análisis de conversaciones orales entre hablantes nativos y aprendices. El autor se propone identificar variables sociobiográficas (383), incluyendo factores situacionales que puedan tener impacto en el uso de los pronombres de tratamiento (*tu* vs. *vous*). Los resultados muestran que el uso de pronombres viene condicionado por el estatus del interlocutor, como variable social, comparado a la edad o el género del hablante.

Uno de los hallazgos más significativos es el uso exagerado que hacen los aprendices de la forma *vous* en situaciones informales en las que se espera la forma *tu*. Estos resultados se oponen a los de estudios anteriores (Lyster y Rebuffot, 2002), en los cuales la forma *tu* se usa con exceso. Las explicaciones expuestas por Dewaele (2004a) se basan en la edad de los participantes y el tipo de enseñanza: dos factores que ayudan al perfeccionamiento de la competencia sociolingüística. Por un lado, los aprendices de otros estudios son más jóvenes en comparación con los de su trabajo, lo

cual puede influir ligeramente en la percepción de formalidad discursiva; los participantes de otros estudios, por otro lado, reciben una instrucción basada en el enfoque comunicativo, lo cual implica una mayor puesta en práctica de conversación con sus compañeros (usando, en estos contextos, la forma *tu*), además del material pedagógico que incluye ejemplos tomados directamente del discurso oral informal.

Dada la riqueza del *input* natural de la que disponen los aprendices en contextos de inmersión, la investigación sobre el desarrollo de la competencia sociolingüística se ha especializado hasta el punto de centrarse en la adquisición de la variación lingüística. Conocida con el nombre de variación horizontal o de segundo tipo, esta línea investiga cómo la variación lingüística del hablante nativo llega a ser adquirida por aprendices, la cual se diferencia de la llamada variación vertical o de primer tipo, la cual, por su parte, se preocupa por estudiar el desarrollo variable de la L2 en sus diferentes niveles (Rehner, 2002, 2004).

Esta reciente línea de investigación que engarza las disciplinas de ASL y sociolingüística se propone un doble objetivo. Por un lado, se enfoca en específicas variables sociolingüísticas y comprueba si los aprendices emplean similar grado de variantes al de los hablantes nativos, si usan estas variantes con similares niveles de frecuencia al de los hablantes nativos, si incorporan los mismos tipos de exigencias lingüísticas y extralingüísticas que se observan en el habla del hablante nativo o, incluso, si emplean formas que no son usadas por los hablantes nativos. Por otra parte, la segunda meta de este campo de investigación es examinar el efecto de variables independientes, las cuales implican factores, tales como la duración de exposición a la L2, las oportunidades de interaccionar con los hablantes nativos, la

influencia de la L1 de los aprendices, la influencia de la marcación de las variantes, la influencia de características sociales del aprendiz (edad, género y estado social) y, por último, la influencia del *input* educativo (Mougeon et al., 2010; Regan et al., 2009).

En resumen, esta sección ha contemplado la concepción inicial de competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983), poniendo de relieve el papel que desempeña la competencia sociolingüística (Canale, 1983) para el aprendizaje de una L2 y enfatizando, por consiguiente, la unión entre lengua y contexto. Para ilustrar esta conexión, hemos dado cuentas del interés en conocer más sobre los efectos de la inmersión en el perfeccionamiento de la competencia sociolingüística, ejemplificándolo con trabajos de campo en el área de francés como L2 (Dewaele, 2004a; Swain y Lapkin, 1990). Finalmente, hemos concluido acentuando la relevancia de la adquisición de la variación sociolingüística, la cual, en última instancia, cobra importancia en nuestro trabajo. En el siguiente apartado, establecemos los principales objetivos de la presente investigación, seguidos, de las preguntas de investigación que nos proponemos responder en el decurso de la misma.

Objetivos del Estudio y Preguntas de Investigación

Aunque hay una abundante literatura que documenta los efectos de estudios en el extranjero en la adquisición de L2 (consúltese el Capítulo 2), esta investigación refleja notables lagunas por una patente necesidad de conocimiento sobre algunas áreas menos exploradas. Por consiguiente, esta tesis aborda los efectos de esta movilidad por estudios en el desarrollo de la competencia sociolingüística en español como L2 (EL2, de aquí en adelante). Prestando atención a las subáreas de este componente de la competencia lingüística, el punto de interés para este trabajo es la adquisición de la variación sociolingüística (“norma vernácula” de la localidad, esto es, variación

dialectal), la cual, siendo observada en el habla de hablantes nativos, incluyen en su repertorio lingüístico aprendices de español durante una estancia de estudios en el extranjero.

Como el país anfitrión de los participantes es España[2], se ha tomado un rasgo que caracterice la variación sociolingüística del español de la comunidad de habla en la que los estudiantes están inmiscuidos. Entre las particularidades lingüísticas, este estudio viene motivado y se centra, por tanto, en el uso de clíticos, concretamente los pronombres de objeto directo de persona y generalmente conocido como leísmo animado (en el Capítulo 2 ofrecemos una explicación detallada de este fenómeno), concretamente propio de los hablantes nativos de una región del país, así como en los efectos de la inmersión hacia la adquisición de esta variación sociolingüística por dos grupos de aprendices de español a lo largo de un semestre en dos puntos diferentes geográfica y lingüísticamente en España: Sevilla y Valladolid.

Mientras la recogida de datos y el análisis cuantitativo han recibido una especial atención y amplia aceptación entre los estudios de sociolingüística, este trabajo también considera un análisis cualitativo que, en palabras de Seliger y Shohamy (1989), “allow[s] us to study individual performance closely” (115). Por lo tanto, mediante el uso de un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos extraídos de entrevistas orales (y, como instrumento suplementario, una serie de pruebas escritas), la presente investigación se propone examinar las posibles ganancias sociolingüísticas que los aprendices han tenido después de un periodo en la cultura meta.

[2] Según las estadísticas de *Open Doors*, destino incluido dentro de los tres primeros entre 1999-2009 y preferido por los estudiantes estadounidenses para pasar una estancia de estudios en el extranjero.

En resumen, los objetivos fundamentales que pretendemos cumplir a lo largo de este trabajo incluyen ampliar el conocimiento sobre los efectos de inmersión en la ASL; facilitar mayor información al comparar la producción entre aprendices y hablantes nativos; y, por último, contribuir a la investigación sobre el desarrollo de la competencia sociolingüística de EL2 en contextos de inmersión.

Para alcanzar estas metas, planteamos responder una serie de preguntas de investigación que, grosso modo, pretenden averiguar con qué nivel de frecuencia los aprendices adquieren el uso de variantes empleadas por los hablantes nativos al comparar ambas tomas de datos; cuál es la relación entre el desarrollo lingüístico oral del aprendiz y la producción del hablante nativo; qué factores favorecen la producción del pronombre clítico de objeto directo animado (de persona) en aprendices de EL2 y la acerca a la de los hablantes nativos; cuál es la relación existente entre los datos orales y los datos escritos de los aprendices; y, entre otras, hasta qué punto el género, la socialización y el perfil del uso lingüístico (L1 y L2) han podido desempeñar un papel relevante en el desarrollo lingüístico. De forma más detallada, proponemos estos interrogantes con sus pertinentes hipótesis en el Capítulo 3.

Marco Teórico

En el área de la didáctica de lenguas extranjeras, por lo general, además de no formar parte del currículo educativo necesariamente, está demostrado que estudiar una L2 en un aula ordinaria o un contexto de no inmersión ni supone ni garantiza el aprendizaje de rasgos vernáculos de la lengua meta. El uso de la lengua está inevitablemente condicionado por factores geográficos, socioculturales, contextuales o históricos, por lo que se entiende que la lengua, sin ser uniforme, varía según sus circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación en que están implicados

(Silva-Corvalán, 2001). En lo que concierne a la investigación sobre la ASL, la variación lingüística se ha considerado determinante para alcanzar el nivel competente en la comunicación. De aquí nuestra preocupación, como docentes, por la inclusión de contenidos relacionados con variedades lingüísticas de una misma lengua, por ejemplo, entre el español de América y el de Europa en el material didáctico (Dewaele, 2004c; Gutiérrez y Fairclough, 2006; Sánchez Carrón, 2004; *inter alia*).

Hasta el momento gran parte de la investigación en el campo de ASL se ha enmarcado dentro de un determinado enfoque teórico[3] y se han usado datos empíricos para apoyar o rebatir hipótesis de esa teoría. Sin ir muy lejos, un claro ejemplo se encuentra en el enfoque generativista que, en palabras de Chomsky, sostiene que "the basic assumption of the [Principles and Parameters] model is that languages have no rules at all in anything like the traditional sense, and no grammatical constructions (relative clauses, passives, etc.) except as taxonomic artifacts" (1995:388). Según este modelo, resulta impensable que el aprendiz llegue a adquirir estos rasgos de la variación lingüística por un material didáctico que mayormente se ciñe a los rasgos categóricos de la L2, ya que, como apunta Dewaele (2004c), "lack of access [to the vernacular language] makes it very difficult for L2 users to pick up the linguistic characteristics and variation patterns" (313). Por consiguiente, a raíz de esta visión ha surgido una línea de investigación que se ha propuesto explicar hasta qué punto la Gramática Universal (GU) es accesible, dándole importancia a los rasgos que se desvían de la norma lingüística (Tarone, 2007).

[3] Para un resumen reciente de los diferentes enfoques sobre la ASL en español, consúltese Baralo (2004); para un repaso sobre los enfoques de la sociolingüística aplicados a la ASL, véase Tarone (2007).

El campo de ASL se ha enriquecido con la perspectiva funcional, esto es, un nuevo enfoque hacia la gramática, el cual, en vez de enfocarse en el sistema lingüístico formal, considera la estructura de la lengua y su función en forma de instrumento social comunicativo inseparables (Bybee y Dahl, 1989; Langacker, 1987, 2000). Dentro de estas orientaciones lingüísticas, sobresale la propuesta de un modelo de lengua que apunta hacia la realidad psicolingüística, es decir, el modelo basado en el uso, el cual Langacker (1987) acuña y describe de la siguiente manera,

> [s]ubstantial importance is given to the actual use of the linguistic system and a speaker's knowledge of this use; the grammar is held responsible for a speaker's knowledge of the full range of linguistic conventions, regardless of whether these conventions can be subsumed under more general statements. (…) [It is a] nonreductive approach to linguistic structure that employs fully articulated schematic networks and emphasizes the importance of low-level schemas (494).

Dentro de las teorías de lenguas basadas en el uso, Bybee (1985, 2006, 2008) y Langacker (1987, 2000) defienden que, a diferencia de cómo está percibida la gramática por la mayoría de los lingüistas, esto es, la organización cognitiva de la lengua, para los seguidores de un modelo basado en el uso, la gramática es, por el contrario, la organización cognitiva resultante de la experiencia de la persona con la lengua y, por consiguiente, la gramática emerge del uso. Para que esto ocurra, un componente primordial de esta teoría corresponde al efecto de la frecuencia del elemento en cuestión y, en el caso de la morfosintaxis, Bybee (2006) sostiene que

> high-frequency sequences become more entrenched in their morphosyntactic structure and resist restructuring on the basis of productive patterns that might otherwise occur. Thus among English irregular verbs the low-frequency verbs are more likely to regularize (*weep*, *weeped*) while the high-frequency verbs maintain their irregularity (*keep*, *kept*) (715).

Según la autora, las representaciones de memoria de estructuras se fortalecen con la frecuencia, "allowing higher-frequency exemplars to maintain a more

conservative structure" (715). Asimismo, enmarcada dentro del modelo basado en el uso de la lengua surge la Teoría del ejemplo, la cual tiene sus raíces en los estudios de la variación fonética y fonológica (Johnson, 1997; Pierrehumbert, 2001), expandiéndose luego a otras parcelas de la lengua, como la morfología (Krott, Schreuder y Baayen, 2002), semántica (Batali, 2002) y sintaxis (Tomasello, 2003).

En el caso de la fonología, Pierrehumbert (2001) mantiene que "exact phonetic targets and patterns of variation must accordingly be learned during the course of language acquisition" (1) y, como demuestra en su investigación sobre la frecuencia de palabras, debilitamiento y contraste, "the usage-based framework readily accommodates such findings by proposing that mental representations of phonological targets and patterns are gradually built up through experience with speech" (1). Por lo tanto, lo que estos modelos comparten es la idea de que el conocimiento lingüístico no se basa en reglas (como defiende el modelo generativista), sino que éste emerge con el uso de la lengua y en el que la frecuencia de ocurrencia desempeña un papel importante (Kemmer y Barlow, 2000).

La adopción de enfoques sociolingüísticos hacia la ASL estudian la relación entre las variables contextuales sociales y la producción de la interlengua del aprendiz (Tarone, 2007). Las teorías de lenguas basadas en el uso, por ejemplo, han gozado el privilegio de ser recientemente aplicadas a la adquisición de lenguas, principalmente debido a una propuesta de investigación de Tomasello (2000). Para su explicación, como se ha mencionado, inicialmente el autor toma de referente los modelos de lengua basados en el uso (Langacker 1987, 2000; Bybee 1985, 2006, 2008) y los integra al campo de la adquisición. En dichos modelos "all things flow from the actual usage

events in which people communicate linguistically with one another" (Tomasello 2000:61). Es, por lo tanto, que de aquí emana una teoría de adquisición que combina una propuesta sobre la forma de las gramáticas infantiles y la atención al uso concreto como punto de partida de las construcciones. Con esto en mente, se entiende que las habilidades lingüísticas emergen de la experiencia que la persona acumula con su uso, ya que, como sostiene Tomasello, "[t]his accumulated linguistic experience undergoes processes of entrenchment, due to repeated uses of particular expressions across usage events, and abstraction, due to type variation in constituents of particular expressions across usage events" (2000:62). En este caso, se favorecería la adquisición los rasgos característicos de la variedad del español aquí con intención de estudio idealmente mediante la experiencia de inmersión en la comunidad de habla vallisoletana y andaluza.

Hasta el presente, pocas son las investigaciones enmarcadas en modelos de adquisición basados en el uso. Además de algunas sobre L1 (Lieven, Behrens, Speares y Tomasello, 2003; Díaz-Campos, 2004), uno de los estudios sobre L2 más reciente y sobresaliente corresponde al de un grupo de investigación de University of Hawaii (Lee, Miyata y Ortega, 2008). En el *26th Second Language Research Forum* (17-19 octubre, Honolulu, HI) Lee et al. (2008) presentan *A usage-based approach to overpassivization: The role of input and conceptualization biases* en el cual examinan el uso de la adquisición de la estructura de voz pasiva en inglés como L2 dentro del marco teórico basado en el uso de la lengua. Dada la escasez de trabajos en esta área, a continuación, nos detenemos a explicar este trabajo detalladamente.

Para empezar, muestran tres frases expresadas por estudiantes que no son hablantes nativos de inglés:

a) The most memorable experience of my life *was happened* 15 years ago (L1: árabe).

b) Most of people *are fallen* in love and marry with somebody (L1: japonés).

c) Rush hour traffic can *be vanished* because working at home is a new version (L1: chino).

Si parten de la base que “to happen” es un verbo inacusativo que requiere un sujeto (con el papel semántico de paciente) y un verbo (en voz activa), entonces no se podría esperar encontrar “to happen” ni como un verbo transitivo ni en voz pasiva. Esta regla podría funcionar solamente hasta que se mostrara lo contrario. Es, por tanto, el caso del siguiente mensaje que se recibe al hacer una compra por Internet: “Greetings from Amazon.com. Your Amazon.com order *has shipped* (#103-5354879-2596262). We thought you’d like to know that *we shipped your item*, and that this completes your order”.

Partiendo de este ejemplo, las autoras observan esta complicación y se cuestionan por qué no se podría haber esperado el uso de “Your Amazon.com order *has been shipped*”, ya que “to ship” puede funcionar como un verbo transitivo (voz activa vs pasiva) e inacusativo (sujeto/paciente y verbo/voz activa). Entonces, sostienen que para que los aprendices lo utilicen según la norma lingüística (lengua prescriptiva), entonces deberían tener la explicación explícita de que dentro de los verbos intransitivos hay dos subtipos: inergativos (sujeto/agente + verbo/voz activa, por ejemplo: “to run”, “to play” etc.) vs inacusativos (sujeto/paciente + verbo/activo). Dentro del segundo subtipo, hay dos subclases: inacusativos alternantes (“to ship”, “to change”, “to close”, etc.) e inacusativos no alternantes (“to happen”, “to result”, etc.).

De los posibles enfoques para explicar estructuras complejas en una L2 se pueden tomar tres vertientes: una explicación formal sobre la sintaxis; una postura lingüística cognitiva; o bien una explicación basada en el uso de la lengua. Dado el caso, los autores optan por adoptar el tercer enfoque que se centran en la adquisición de una lengua basada en el uso. Asimismo, toman de referencia la reciente publicación de Robinson y Ellis (2008), de la cual consideran tres principios:

a) Associative and emergent: L2 knowledge emerges from memory of instances/exemplars experienced.

b) Input- and frequency-driven: What is learned reflects regularities in the input.

c) Meaning-based and grounded: Knowledge is structured by world meanings as experienced by human body and mind.

De aquí deducen que los aprendices encontrarán la inacusitividad más difícil de juzgar en aquellos verbos de baja frecuencia que en los verbos de alta frecuencia. Del mismo modo, consideran que los aprendices encontrarán más dificultades a la hora de distinguir entre verbos alternativos y no alternativos. Para finalizar, de esta investigación se desprende que una alta frecuencia tiene importancia y efecto en el aprendizaje de una lengua. De este modo, las teorías basadas en el uso aplicadas a la adquisición de L2 ofrecen un viable poder explicativo en el desarrollo del conocimiento lingüístico y, por lo tanto, los autores concluyen que “input *does* matter in second language learning”.

En resumen, el denominador común que comparten estas investigaciones enmarcadas en modelos basados en el uso es la idea de que el conocimiento lingüístico no se basa en reglas (enfoque generativista), sino que éste brota del uso de la lengua, en el cual la frecuencia de ocurrencia desempeña un papel primordial (enfoque funcional). En los trabajos tanto en la L1 como en la L2 se demuestra que las

experiencias lingüísticas tienen especial importancia en la adquisición de una lengua ya que, como propone Bybee (2008),

> the tokens that are frequent have stronger representation in memory and serve as the analogical basis for forming novel instances of the construction. These novel instances are also represented in memory (although not so robustly) and may have an effect on the category, causing it to extend in new directions (228).

En definitiva, los modelos de adquisición basados en el uso explican la presente investigación sobre la adquisición de la variación morfosintáctica del pronombre personal de objeto directo (leísmo animado) del español hablado en la variedad vallisoletana esencialmente porque es en un contexto de inmersión donde el aprendiz puede recibir el *input* vernáculo. Por consiguiente, siguiendo el modelo de este *exemplar* con una frecuencia sobresaliente, el aprendiz almacena esta experiencia lingüística para su posterior *output*. En un contexto de aula ordinaria de una L2, por el contrario, los aprendices encuentran los propios "obstáculos" por parte de sus propios docentes o materiales de instrucción. Como señala Dewaele (2004c), "the teachers were found to systematically avoid colloquial variants and to heavily favour formal variants in their speech" (313). Es, por lo tanto, exclusivamente a través de la experiencia que la persona acumula con su uso que las habilidades lingüísticas emergen "due to repeated uses of particular expressions across usage events, and abstraction, due to type variation in constituents of particular expressions across usage events" (Tomasello, 2000:62).

Relevancia del Estudio

Los hallazgos de esta tesis suman conocimiento a la literatura sobre la adquisición de L2, sociolingüística y estudios en el extranjero, centrando nuestra atención en la competencia sociolingüística y el papel que desempeña la inmersión en una L2. Dada

la escasez de estudios dedicados a investigar este constituyente de la lengua, nos sentimos optimistas al considerar la validez de interés investigativo que podría ganar el compendio entre el desarrollo de la competencia sociolingüística y los efectos de estudios en el extranjero experimentados por aprendices de EL2

Desde un punto de vista de la investigación de ASL, este trabajo ofrece unas particularidades que lo hacen atractivo para los interesados en el tema, ya que, a pesar del cuantioso número de estudios sobre los efectos de la inmersión en el extranjero en L2, no existe mucha investigación, al menos publicada hasta el momento, que analice la adquisición de la competencia sociolingüística de EL2 en un contexto de estudios en el extranjero (Howard, 2006c). Varias son, por consiguiente, las motivaciones principales para que se investigue el desarrollo de la competencia sociolingüística, las cuales son indicadas a continuación.

Tomando en cuenta las sugerencias desprendidas de la literatura, este estudio complementa los efectos de aquellos llamamientos sobre la falta de investigación que se centre en la adquisición de la variación lingüística en L2 (Bayley y Regan, 2004:332; Lafford, 2006:20), que pueda aprovecharse de un *input* vernáculo (Howard, 2006:241; Dewaele, 2007:211; Kinginger y Blatter, 2008) y que sea longitudinal para poder así vigorizar los hallazgos de manera contundente (Freed, 1998:37; Lafford, 2006:20-21). Sólo “if we are interested in people’s ‘stored linguistic experience’, and how they use that experience in acts of communications” (Tomasello, 2000:77), la teoría de adquisición de lenguas basada en el uso es la que gana exclusividad y aplicabilidad en esta explicación. Si nuestros hallazgos revelan que la experiencia de inmersión en el

extranjero garantiza el desarrollo de la competencia sociolingüística en la interlengua de aprendices, esto apoya las bases de los modelos de ASL basados en el uso.

Además del plano de investigación, nuestro trabajo aporta nuevas aplicaciones pedagógicas en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que hasta la fecha el componente sociolingüístico se ha mantenido al margen mayormente por un interés convencional. Sólo de integrarse adecuadamente en el contexto educativo, Rehner y Mougeon (2003) sugieren que la apuntación siguiente dejaría de ser expresada,

> both teachers and teaching materials need to 'do a better job' providing students with sociolinguistically-meaningful opportunities to become familiar with the different levels [of language] (…) via lessons, activities, or teacher feedback focusing on [sociolinguistic] variation (15).

Sólo con estas consideraciones se responde a las llamadas de expertos de este campo cuando señalan que "[w]hat is wholly understudied in SA-versus-AH Spanish contexts are sociolinguistic variables" (Collentine y Lafford, 2006:109), y en vista de una escasez de investigación sobre los efectos de la inmersión en la sociolingüística de la interlengua, "it is hardly surprisingly that little is known of the acquisition of L2 sociolinguistic competence during a sojourn in the target speech community" (Barron, 2006:59).

En resumidas cuentas, el tema que esta tesis examina cobra importancia para los investigadores y teóricos de ASL, así como para los profesionales y pedagogos. Mientras los primeros se benefician de entender mejor las teorías bajo investigación y su relevancia, los últimos ganan en explicar los procesos usados por los aprendices, permitiéndoles, por tanto, desarrollar mejor material pedagógico.

Defendidos los principales puntos que explican la relevancia de nuestro estudio, a continuación ofrecemos un resumen de la organización de este trabajo.

Estructura del Trabajo

El capítulo 1 ha servido de introducción al tema de investigación, en el cual hemos planteado el problema, hemos ahondado en el concepto de competencia sociolingüística, hemos presentado los objetivos del estudio, hemos formulado las preguntas de investigación que han motivado esta tesis, hemos defendido el enfoque teórico desde el que se aproxima el estudio que nos ocupa y, por último, hemos explicado la relevancia que cobra este trabajo para los interesados en el tema.

El capítulo 2 ofrece un repaso de la relevante literatura teórica, trabajos académicos y estudios de investigación que son pertinentes al tema de esta tesis: la intersección entre ASL y sociolingüística. Este capítulo se abre con una discusión sobre el factor contexto en el aprendizaje de una L2: primero, establecemos la importancia del contexto de estudios en el extranjero para la adquisición de una L2; segundo, presentamos los hallazgos en el desarrollo de L2 durante una estancia de estudios en el extranjero; y, tercero, examinamos la investigación centrada en el desarrollo de la competencia sociolingüística tanto en un contexto de aprendizaje formal, como en un contexto de inmersión. Por otra parte, exponemos la variación sociolingüística objeto de estudio en nuestro trabajo: el clítico o el pronombre personal de objeto directo en la lengua española. El comportamiento pronominal en las variedades andaluzas y vallisoletanas es examinado en detalle. La sección que sigue examina la literatura sobre la adquisición de pronombres personales de objeto directo por aprendices de EL2, ya que este rasgo específico es el enfoque del presente estudio. Concluimos el capítulo reseñando varios trabajos que subrayan la importancia de la incorporación de la variación lingüística en el material pedagógico y de la incidencia positiva en el aprendizaje de unaL2.

El capítulo 3 expone en detalle el diseño de la investigación, los participantes, la formación de la muestra, incluyendo los instrumentos y las técnicas empleados en la recogida de datos, y, por último, los análisis de los datos, esto es, cuantitativo y cualitativo. El capítulo 4 presenta los análisis de los datos y discutimos los resultados obtenidos tanto del corpus principal para nuestro trabajo (esto es, los datos orales de las entrevistas sociolingüísticas), como del corpus suplementario (esto es, los datos escritos de tres pruebas).

El cierre de esta tesis (Capítulo 5) se inicia respondiendo las preguntas de investigación planteadas en el Capítulo 2. Luego, hacemos constar los puntos fuertes, así como las limitaciones que presenta este estudio. A continuación proyectamos un compendio de sugerencias para futuros trabajos afines a nuestros intereses de investigación que, realizado nuestro estudio, consideramos de especial interés para los interesados en el tema. Encontramos pertinente sugerir ciertas implicaciones pedagógicas relacionadas con el componente sociolingüístico en la enseñanza de L2. Por último, ofrecemos las conclusiones finales a la que llegamos finalizada esta investigación.

CHAPTER 2
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Hoy en día contamos con una prolífera literatura sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL) enfocada desde ángulos muy dispares, así como centrada en múltiples factores implicados en el proceso del aprendizaje. El qué, el cómo y el dónde representan tres de los interrogantes más discutidos entre los interesados en el tema y todavía quedan respuestas por dar al respecto. El trinomio constituido por conocer las ganancias de la competencia sociolingüística mediante la inmersión en un contexto de estudios en el extranjero representa uno de los huecos por rellenar en la investigación empírica. Ser competente desde un punto de vista sociolingüístico requiere la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso y limitado es nuestro conocimiento al respecto en EL2.

Dedicamos este capítulo a ahondar en el concepto de la competencia lingüística en una L2. Específicamente centramos nuestra atención en las ganancias de la competencia sociolingüística que los aprendices de EL2 experimentan durante una estancia académica en el extranjero. Por lo tanto, la primera sección está enfocada en la explicación de competencia sociolingüística con énfasis en L2. A continuación, abordamos el área de investigación sobre la ASL en un contexto de inmersión. Por un lado, discutimos los trabajos sobre el desarrollo de la morfosintaxis del español durante una estancia de estudios en el extranjero; por otro lado, analizamos la literatura sobre las ganancias sociolingüísticas en diferentes contextos de aprendizaje. La siguiente sección está dedicada al fenómeno lingüístico que exploramos en el desarrollo lingüístico de los aprendices: el pronombre personal de objeto directo en la lengua

española. Primero, determinamos la variación en el uso del clítico en español y nos centramos en el fenómeno del leísmo; luego, localizamos el comportamiento de esta variante sociolingüística en las variedades castellanas y andaluzas. Con el fin de relacionar el apartado de ASL con el de clíticos en la lengua española, tomamos de modelo aquellos estudios que llevados a cabo en un contexto de aula ordinaria tratan aquel rasgo morfosintáctico. Cerramos el capítulo presentando varios trabajos que han llevado a cabo exámenes exhaustivos sobre el tratamiento de los pronombres átonos en diferentes libros de texto.

El Factor Contexto en el Aprendizaje de una L2

La investigación aboga por que el contexto en que el aprendizaje de L2 tiene lugar es una variable importante para ASL. A esto da respuesta Hymes (1972), cuando sugiere que “the key to understanding language in context is to start not with language but with context… [and then to] systematically relate the two” (citado en Collentine y Freed, 2004:153). Dada la importancia de la combinación entre *lengua* y *contexto*, parte de los trabajos de ASL ha intentado determinar los beneficios del contexto en el aprendizaje de L2, sobre todo si se comparan con otros, tales como el aula ordinaria o programas de inmersión doméstica (Freed, 1995; Lafford, 1995; Lapkin, Hart y Swain, 1995).

Por lo general, se piensa que la estancia en el extranjero representa la forma más efectiva para alcanzar un alto dominio de una L2, pero variados han sido los resultados obtenidos de esta investigación. Por consiguiente, en lo que sigue, centramos nuestra atención en la investigación llevada a cabo sobre la ASL en contextos de estudios en el extranjero.

En cuanto a los hallazgos de la investigación empírica, por un lado, hacemos un repaso bibliográfico de los estudios que han examinado las ganancias morfosintácticas del español en un contexto de inmersión en el extranjero, mientras, por otro lado, revisamos y nos ceñimos a analizar los trabajos que han investigado y contribuido al entendimiento sobre las ganancias de la competencia sociolingüística (con especial interés en la adquisición de la variación morfosintáctica) de una L2 durante una estancia académica en el extranjero.

Desarrollo del EL2 durante una Estancia de Estudios en el Extranjero

Las ganancias de estructura lingüística en un contexto de inmersión no representan el énfasis de nuestro trabajo, pero pensamos que era necesario incluir una breve revisión de esta literatura para así introducir el tema de interés que será abordado en la siguiente sección. Por lo tanto, aquí revisamos los estudios que han investigado las ganancias lingüísticas (con énfasis en las estructuras morfosintácticas) del español en un contexto de inmersión en el extranjero. Desde diferentes ángulos[4] se podría haber desarrollado este análisis, pero, por motivos de unidad temática, pensamos que sería más conveniente hacerlo por categoría de ganancia lingüística.

A continuación, tratamos las investigaciones que han examinado los usos de los verbos copulativos *ser* vs. *estar* (DeKeyser, 1990, 1991; Ryan y Lafford, 1992; Guntermann, 1992a; Guntermann, 1995; Geeslin y Guijarro-Fuentes, 2005); las preposiciones *por* vs. *para* (Guntermann, 1992b; Lafford y Ryan, 1995; Guntermann, 1995); pretérito vs. imperfecto (Guntermann, 1995; Isabelli-García, 2004); la distinción

[4] Considérense las clasificaciones por fechas de publicación, por naturaleza del estudio (con un único grupo: en el extranjero; con dos grupos: experimental y comparativo), por hallazgos (positivos *vs.* negativos), por cantidad de tiempo en el extranjero (programas de verano; programas de un semestre; programas de dos semestres), entre otras posibilidades.

de presente vs. pasado (Isabelli-García, 2004; Collentine, 2004); el uso del modo verbal (Collentine, 2004; Isabelli y Nishida, 2005); y, por último, la concordancia (Collentine, 2004; Isabelli-García, 2004, 2010; Lord, 2009).

De los primeros estudios que investigan la adquisición de los verbos copulativos en español en dos contextos (inmersión vs. no inmersión) destacan los de DeKeyser (1990, 1991). En ambos trabajos, el autor compara dos grupos de aprendices de español de nivel intermedio: en el extranjero (España) vs. en un aula ordinaria de español (EE.UU.). De este estudio se desprende que ambos grupos muestran similar dominio con los usos de “estar con localización” y “ser con sustantivo” en la expresión tanto escrita como oral. No obstante, el autor encuentra diferencias significativas entre ambos grupos, pues, por ejemplo, el grupo de inmersión en el extranjero muestra un mayor desarrollo del léxico y de fluidez. Este hallazgo apunta a que el proceso del aprendizaje de una lengua no difiere, pero sí la cantidad de *input*, ya que este último, a cambio, lleva a diferentes grados de adquisición.

En un estudio de mayor precisión, Ryan y Lafford (1992) examinan las diferencias lingüísticas cualitativas entre dos grupos de aprendices de EL2: uno formado por 16 principiantes durante un semestre intensivo (16 créditos) en el extranjero (Granada, España) y otro (procedente de una investigación de VanPatten) constituido de seis principiantes durante dos semestres (nueve meses) en una clase convencional de español (Estados Unidos). Como objetivo, analizan el proceso de adquisición de los verbos copulativos en español (ser y estar) y comparan las ganancias de ambos grupos. Como ilustra la Tabla 2-1, los autores observan que el orden de adquisición de

los verbos copulativos es parecido, pero no idéntico, al patrón establecido por VanPatten (1987):

Table 2-1. Propuestas de etapas de adquisición de los verbos copulativos

VanPatten (1987)	Ryan y Lafford (1992)
1 ausencia de cópula	1 ausencia de cópula
2 uso exclusive de *ser*	2 exceso de uso de *ser* con localización y condicional
3 uso progresivo con *estar*	3 ausencia de cópula con condicional
4 uso de *estar* con localización	4 uso progresivo con *estar*
5 uso de *estar* con condicional	5 *estar* remplaza Ø cópula donde se requiere *ser*
	6 *estar* remplaza Ø cópula con condicional
	7 *estar* remplaza *ser* con localización

Según Ryan y Lafford (1992), esto se debe en cierta manera a que los estudiantes en el extranjero se encuentran “exposed to more natural input that can be provided in the classroom” (721).

Siguiendo en la misma línea de investigación, Guntermann (1992a) toma como referencia a voluntarios del programa *Peace Corps* para indagar en el orden de adquisición de los verbos copulativos en español. Además de encontrar resultados similares a los de Ryan y Lafford (1992), la autora hace constar una notable variación individual en el desarrollo. Al final de su estudio, propone que para futuras investigaciones se considere el impacto de la instrucción formal y la inmersión frente a la exclusiva del salón de clase, o sólo en el contexto de inmersión en el contexto de la lengua meta.

Tres años más tarde, Guntermann (1995) toma como participantes nuevamente a nueve voluntarios de *Peace Corps* para profundizar en la adquisición de *ser* vs. *estar*. Los datos son recogidos de entrevistas orales después de un programa intensivo de lengua española (260-300 horas de instrucción formal) en un país de Centroamérica y

otra al concluir el año de servicio. Compara los resultados obtenidos[5] sobre este rasgo morfosintáctico con los que Ryan (1991) encuentra con un grupo de estudiantes en el extranjero. A pesar de reconocer las diferencias dentro del grupo de *Peace Corps* (por ejemplo, número de participantes (siete hombres vs. dos mujeres), edades (la mayoría entre 20-25 años, salvo una persona sobrepasando los 50 años), licenciados universitarios, diferentes niveles de español (elemental-alto: dos; nivel intermedio-bajo: dos; nivel intermedio-medio: siete), ninguno con especialidad en lengua extranjera), la autora sostiene que estos participantes han obtenido mejores resultados que el grupo de Ryan (1991) (estudiantes inmiscuidos durante un semestre en la comunidad de habla española, en España) y con los de otro grupo de voluntarios de *Peace Corps* (estudiando español durante 15 meses de entrenamiento en los EE.UU.).

Guntermann (1995) llega a la conclusión de que participar en un programa de voluntarios de *Peace Corps* "may prove to be the most appropriate thus far identified for those who wish to acquire language and culture in depth" (167), pues, a diferencia de muchos programas de estudios en el extranjero, *Peace Corps* combina la instrucción formal de la lengua extranjera, el trabajo en comunidad con esa lengua extranjera y la socialización con la familia anfitriona desde el principio.

El último trabajo dedicado a la adquisición de la elección de los verbos copulativos corresponde al de Geeslin y Guijarro-Fuentes (2005), cuyos autores centran su atención en la relación de variables individuales ante la selección del verbo copulativo en construcciones "*ser* + adjetivo" vs. "*estar* + adjetivo". Los autores se cuestionan si el conocimiento de otras lenguas (además de la L1) y la duración de contacto con el tipo

[5] Este estudio analiza tres componentes morfosintácticos: *ser* vs. *estar*, *por* vs. *para*, y pretérito vs. imperfecto.

de *input* influyen de alguna manera en el uso de estos verbos. Este estudio cuenta con 27 participantes, cuya L1 (inglés, francés y alemán) no hace distinción verbal copulativa. Entre sus características, aunque desequilibrada, destacan edades variadas (21-60 años), con primer contacto con español diverso (11-24 años), de desigualdad de género (22 mujeres vs. 4 hombres) e inestable cantidad de años de estudio de español (3-47 años). Una de las variables que comparten es el conocimiento de, al menos, tres lenguas (contando la L1, el español y una L3).

De los 728 casos de ocurrencia obtenidos, no localizan la característica individual que motive la diferencia de usos (*ser*=339 vs. *estar*=379 vs. Ø=10). De los resultados cabe destacar que no encuentran relación entre el uso distinguidor de *ser* vs. *estar* y la L1, lo que puede resultar el aspecto más significativo de este trabajo, ya que "it demonstrates the universality of the process of acquisition as opposed to describing second language acquisition as a process based on the relationship between L1 and L2" (74). El conocimiento de una tercera lengua marca diferencia; ni la cantidad de *input* ni el número de años de instrucción tampoco resultan relevantes.

Por otra parte, otras investigaciones se enfocan en la adquisición de las preposiciones *por* y *para* en español. Dentro de estos estudios destacan los de Guntermann (1992b), Lafford y Ryan (1995), y, por último, Guntermann (1995).

En el caso de Guntermann (1992b) esta vez cuenta con nueve participantes del programa de voluntariado *Peace Corps* (en un país de Hispanoamérica) a quienes les hace dos entrevistas orales (a final del voluntariado y un año después de terminar el voluntariado). De esta investigación se desprende que la preposición *por* era la forma marcada y, por tanto, de mayor dificultad para adquirir. El autor observa que ciertas

funciones son aprendidas antes que otras. De hecho, encuentra que hay dos participantes que usan en exceso *por* y llega a la conclusión de que ambos estudiantes tienden a tener problemas generales con el uso de la mayoría de la preposiciones, aunque la mayoría de los participantes han mejorado en nivel de proficiencia.

En la misma línea de contenido de investigación, pero con estudiantes en programas de estudio en el extranjero, Lafford y Ryan (1995) examinan el uso de las preposiciones (*por* vs. *para*) que hacen nueve aprendices de diferentes niveles de proficiencia (tres participantes por nivel: intermedio-bajo, intermedio-medio y avanzado) después de estudiar los "usos canónicos" (que incluyen expresiones fijas, duración, periodo de tiempo, intercambio, espacio, medio y razón) vs. "usos no-canónicos" (aquellos que expresan finalidad, objeto beneficiario, uso intencionado, destino y límite); exploran la variabilidad de la interlengua de los aprendices al investigar usos de ambas preposiciones con la misma función; y, finalmente, se proponen descubrir las estrategias que usan para asignarle a la forma cierto significado.

Los estudiantes pasan cuatro meses en Granada (España), donde tienen tres horas de clases al día y viven con familias anfitrionas españolas. Los participantes intervienen en tres entrevistas (a principios, a mitad y a final de los estudios en el extranjero), según el modelo de entrevista OPI (*Oral Proficiency Interview*). Como hallazgos cabe destacar que las funciones que priman mayor prevalencia son el uso canónico de *por* vs. *para* y, como invitación a futuros estudios, los autores sugieren la propuesta de establecer un orden de adquisición para estas preposiciones, tal y como se ha hecho para los verbos copulativos. Como último resultado llamativo resulta ser la

sustitución que se hace de los usos no canónicos con otras preposiciones, sin caer en la tentación de utilizar la preposición contraria.

Con similares resultados que estos dos últimos trabajos, Guntermann (1995) en el mismo estudio formado por voluntarios de *Peace Corps* que analiza el uso de los verbos copulativos, también estudia la adquisición de las preposiciones *por* vs. *para*. A pesar de la similitud, se observa un ligero cambio de frecuencia, es decir, los voluntarios de *Peace Corps* usan correctamente la preposición *por* en un 62% de los casos y de *para* en un 66%, mientras que Lafford y Ryan (1995) encuentran un 57% de la preposición *por* y un 65% de la preposición *para*. A diferencia del estudio anteriormente mencionado, los participantes de *Peace Corps* no recibieron explicación explícita sobre los usos de ambas preposiciones. La mayor diferencia fue el uso incorrecto de una en el lugar de la otra, siendo intercambiadas en contextos imposibles.

Esta misma investigación (Guntermann, 1995), además del uso de *ser* vs. *estar* y *por* vs. *para*, indaga por último en la adquisición del aspecto verbal en dos tiempos en español: *pretérito* vs. *imperfecto*. Los datos muestran que después de un año de inmersión en la comunidad de la lengua meta, los participantes mejoran el uso de los tiempos de pasado. Al comparar los resultados de estos tiempos con los de otro grupo de aprendices (Lafford y Collentine, 1989) después de 15 meses de instrucción en un contexto de enseñanza en su país, Estados Unidos, la autora concluye que los participantes con estudios en el extranjero muestran mayor proficiencia (90% de promedio) en el uso de los tiempos de pasado que el grupo comparativo (74% de promedio).

Una segunda investigación sobre la adquisición del uso de *pretérito* vs. *imperfecto* en contexto de inmersión en el extranjero es parte el trabajo de Isabelli-García (2004). Con una batería de cuatro instrumentos (el tipo de entrevista *Simulated Oral Proficiency Interview* o SOPI al principio y final de la estancia en el extranjero, entrevistas orales informales, entradas de diarios y, por último, cuestionarios sobre del entorno de contactos), la autora realiza un seguimiento minucioso durante cinco meses sobre el progreso de cinco participantes que estudian en la Universidad del Salvador. El denominador común de los estudiantes es que todos han estudiado durante un semestre de cuatro meses en Argentina, además de que sus edades están comprendidas entre 19-21 años y son de diversas partes de los EE.UU.

Después de un detallado análisis de los resultados de manera cuantitativa y cualitativa, encuentra que el perfeccionamiento lingüístico de los participantes es, en general, gradual y positivo. Aunque la mayoría del desarrollo se ve en la selección de tiempos verbales, observa que los participantes muestran un ligero progreso en la concordancia de género-número y sujeto-verbo. A modo de conclusión, reconoce que intervienen dos factores cruciales en el desarrollo de estructuras morfosintácticas, es decir, por un lado, la duración, "[i]t is recommended that a learner spend a minimum of four months in a study abroad program to benefit linguistically" (144) y, por otro lado, el factor personal, ya que "[t]he study abroad context offers many opportunities to practice these skills but it is ultimately the learner's decision to make the experiences a fruitful one" (144-145).

Por otra parte, dentro de este mismo trabajo, Isabelli-García (2004) también considera otros dos rasgos de la morfosintaxis de la lengua española: tiempos de

presente vs. tiempos de pasado; por ejemplo, nótese el progreso de los participantes en la Tabla 2-2:

Table 2-2. Desarrollo en el dominio de distinción entre tiempos verbales en presente y pasado, Isabelli-García (2004)

	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5
Stan	93.8%	96.1%	98.6%	96.4%	98.6%
Tom	89.6%	92.3%	90.5%	93.8%	96.8%
Mark	93.5%	88.3%	97.4%	95.1%	98.4%
Sam	90.1%	98.3%	97.3%	97.6%	97.6%
Jennifer	87.8%	90.7%	88.0%	94.2%	94.3%

De los datos cuantitativos se observa que la distinción entre tiempos de presente y pasado es uno de los aspectos que mayor dominio tienen los aprendices desde un principio, por lo que su perfeccionamiento en este aspecto no es tan sorprendente como en otros.

Collentine (2004) realiza otro estudio que examina el uso de los tiempos verbales, en el cual estudia 17 variables entre morfología, sintaxis y morfosintaxis. De la última área, además del tiempo, analiza el género, número, persona y modo.

Esta investigación parte con la meta de explicar hasta qué punto estudiar español en el extranjero beneficia el desarrollo de las destrezas gramaticales y léxicas, si se compara con un grupo de control. Cuenta con 46 participantes (un grupo experimental: 26 estudiantes en la Universidad de Alicante, España, y un grupo comparativo: 20 estudiantes en University of Colorado, Boulder) que estudian español durante un semestre ordinario. Los datos proceden de una batería de instrumentos, formada por cuestionarios[6], entrevistas del modelo OPI y una serie de actividades a ordenador. Los participantes hacen estas pruebas dos veces: una al principio y otra al final del semestre. Las conclusiones sugieren que el perfeccionamiento gramatical de los

[6] Estos siguen el formato del *Language Contact Profile* (Freed *et al*., 2004).

tiempos verbales de los estudiantes en el extranjero no es muy diferente al que los participantes tienen antes de su estancia en la comunidad de habla española, pero, al mismo tiempo, los mismos aprendices se sienten capaces de “tell a story” y “get their point across” en mejor medida (245).

Siguiendo con la investigación de Collentine (2004), el segundo aspecto de la morfosintaxis que analiza es la selección del modo verbal: *indicativo* vs. *subjuntivo*. Similarmente, el grupo experimental (España) demuestra una habilidad ligeramente superior que el grupo comparativo (EE.UU.) a la hora de generar el modo verbal de los tiempos en ambas entrevistas orales.

Otro estudio que examina la adquisición del modo verbal es el de Isabelli y Nishida (2005), el cual es, a nuestro juicio, el primer trabajo existente que hace un análisis detallado del desarrollo del modo subjuntivo en español durante nueve meses en un contexto de inmersión en el extranjero. Los objetivos de la investigación son los siguientes: presentar un análisis (empírico y cualitativo) del desarrollo del subjuntivo en español por parte de estos estudiantes e intentar ver si el *input* recibido en el aprendizaje en el extranjero influye en la adquisición de esta construcción morfosintáctica.

Para ello, esta investigación parte con la participación de dos grupos: uno experimental (29 estudiantes de tercer año de español durante un año en Barcelona, España) y otro comparativo (38 estudiantes divididos en dos subgrupos: 16 en su quinto semestre y 16 en su sexto semestre de español). Mientras el grupo experimental realiza tres entrevistas orales, según el formato SOPI, a lo largo de la estancia en el

extranjero, el grupo comparativo, por el contrario, sólo tiene una entrevista al final del semestre de estudios.

De los análisis cuantitativos y cualitativos, las autoras llegan a la conclusión de que el grupo experimental obtiene con diferencia mejores resultados que el grupo comparativo con el uso de los tiempos del modo subjuntivo. Por lo tanto, vivir en el extranjero influye en la producción del subjuntivo, pero curiosamente se observa que no siempre permite que el aprendiz en su totalidad capte y diferencie lo que la morfología del subjuntivo representa semánticamente, es decir, de los resultados también se deduce que "studying abroad might not guarantee learners to know how to select the correct mood in subordinate clauses in the whole nine-month period" (89). Desde una perspectiva pedagógica, las autoras reconocen que

> positive evidence (…) alone is not enough and that explicit positive evidence (…) is needed (…) Therefore, upon returning SA students may benefit from explicit instruction on complex morphosyntactic structures because they are more linguistically mature. Only future research will be able to clarify this (89).

Un último aspecto gramatical que la investigación considera es el aspecto de concordancia. Normalmente los estudios introducen esta variable como parte de trabajos más amplios. Cuatro son los estudios empíricos que, por orden de publicación, analizamos a continuación: Collentine (2004), Isabelli-García (2004), Lord (2009), y Isabelli-García (2010).

En primer lugar, en la investigación de Collentine (2004) no se hace explícito el progreso que los participantes (bien sea el grupo experimental en la Universidad de Alicante, España, bien sea el grupo comparativo en University of Colorado, Boulder) experimentan ante el aspecto de concordancia, ya que se limita a analizar la habilidad de narración de manera global. Sus resultados indican que los estudiantes del grupo

comparativo (vs. grupo experimental) muestran un leve aumento en el uso de las estructuras morfosintácticas en general, lo cual sugiere que el efecto de inmersión no es totalmente relevante para la concordancia.

En segundo lugar, en términos de concordancia, Isabelli-García (2004) analiza la relación entre sujeto-verbo y género-número de los diferentes instrumentos que utiliza para estudiar el progreso de los cinco aprendices en la Universidad del Salvador.

Por una parte, en relación a los resultados sobre la concordancia entre sujeto-verbo, la siguiente tabla representa los resultados en análisis cuantitativo:

Table 2-3. Desarrollo en el dominio de concordancia entre sujeto y verbo, Isabelli-García (2004)

	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5
Stan	94.2%	97.0%	97.9%	97.1%	96.6%
Tom	93.6%	93.0%	96.5%	98.0%	97.2%
Mark	97.0%	97.6%	93.5%	100%	98.0%
Sam	97.6%	97.1%	96.2%	97.1%	99.0%
Jennifer	94.2%	91.5%	97.6%	94.0%	97.2%

Por otra parte, en relación a los resultados sobre la concordancia entre género-número, la siguiente tabla muestra los datos estadísticos:

Tabla 2-4. Desarrollo en el dominio de concordancia entre género y número, Isabelli-García (2004)

	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5
Stan	85.2%	91.4%	88.7%	93.4%	93.7%
Tom	82.0%	82.6%	85.8%	90.3%	93.7%
Mark	93.3%	78.4%	91.2%	93.8%	79.7%
Sam	97.6%	97.1%	96.2%	97.1%	99.0%
Jennifer	80.0%	80.3%	82.3%	83.0%	82.4%

En ambas tablas se observa que los aprendices no han mostrado mayor problema desde el primer mes con cualquier tipo de concordancia analizada. A modo de conclusión, la concordancia, a diferencia de los otros aspectos lingüísticos estudiados (es decir, *presente* vs. *pasado*; *imperfecto* vs. *pretérito*) obtiene mejores resultados desde un principio. Esto se debe al hecho de que a este nivel (y con previa experiencia

en el extranjero) la concordancia está lingüísticamente controlada, pues los aprendices han logrado el dominio de ésta.

A continuación, destacamos la investigación de Lord (2009), que se trata de un trabajo basado en la metodología de estudio de caso. A diferencia de la mayoría de los estudios hasta el presente basados en el nivel de perfeccionamiento en un contexto de inmersión en el extranjero, la autora considera la relevancia del "process rather than outcomes" (Merriam, 1998:19) y, por tanto, examina el número de errores que comete su participante (a la que llama "Bethany") durante un año académico completo en Sevilla (España). Dentro de los objetivos, propone responder el modo de desarrollo que tienen la fluidez y precisión escritas, así como al papel que desempeña la conciencia de aprendizaje durante el periodo. Para la recogida de datos, la participante, de 21 años y con un doble grado en Estudios Hispánicos y Derecho, escribe 27 diarios (primer semestre: 13 entradas con un total de 6.815 palabras; segundo semestre: 14 entradas con total de 4.280 palabras) a lo largo del curso académico.

Sorprendentemente, del análisis de errores se desprende que la participante "showed no systematic or consistent gains in terms of specific grammatical and lexical accuracy" (139) y, aun más curioso es el hecho de que Bethany ha asistido a una clase de gramática cada semestre. A modo de conclusión, analizada la fluidez y precisión escritas, además del entendimiento del propio aprendizaje que se recogen en los diarios de Bethany, la participante no muestra grandes diferencias en la fluidez de la escritura, pero sí se encuentra progreso en la precisión.

El último trabajo que trata la concordancia corresponde a Isabelli-García (2010), en el que la autora describe el grado de adquisición de concordancia de género en

español y muestra hasta qué punto la variabilidad individual y el contacto lingüístico pueden llegar a afectar este nivel de adquisición. Se forma de dos grupos de aprendices: grupo experimental (en un contexto de inmersión en el extranjero) y grupo de control (en un contexto de aula ordinaria). La investigación se lleva a cabo durante un semestre académico de cuatro meses. Cada grupo cuenta con 12 participantes de similares características en lo que al perfil académico-lingüístico se refiere. Para la obtención de datos, los participantes reciben una serie de pruebas de juicio de gramaticalidad, además de un cuestionario de variabilidad individual, el cual incluía cuatro tipos de preguntas sobre la toma de riesgo lingüístico, sociabilidad con la clase de lengua, incomodidad lingüística, y la fuerza de motivación. Los resultados muestran que no existe diferencia significativa entre las ganancias lingüísticas de los aprendices en diferentes contextos de aprendizaje, así como apuntan que el contacto lingüístico en el extranjero y el comportamiento social influyen levemente en el grado de adquisición.

En resumen, la mayoría de la investigación muestra que el aprendizaje de una L2 en un contexto de aula ordinaria resulta más idóneo para la adquisición de ciertas estructuras gramáticas que el enfoque del currículo de español. No obstante, hay aspectos que suelen ser mejor adquiridos en un contexto de inmersión en el extranjero (DeKeyser, 1990, 1991; Collentine, 2004; Collentine y Freed, 2004; entre otros). Dada la importancia que cobra la competencia sociolingüística en la adquisición de lenguas extranjeras, dedicamos la siguiente sección para pasar revista bibliográfica de los trabajos relacionados con el componente sociolingüístico en su aprendizaje.

Ganancias Sociolingüísticas en Diferentes Contextos de Aprendizaje

Trabajos sobre la conexión entre la sociolingüística y adquisición de una segunda lengua se han orientado, hasta la fecha, desde diferentes ángulos. De hecho, la propia

definición de sociolingüística en el aprendizaje de lenguas ha sido interpretada de múltiples maneras, entre las que destacan la adquisición de normas sociolingüísticas de la lengua meta, la adquisición sociocultural de la lengua extranjera, la relación entre la adquisición de una lengua extranjera y el efecto de diferencias individuales dentro de una cultura extranjera, o bien la adquisición de la variación sociolingüística (Mougeon et al., 2010; Regan et al., 2009).

En líneas generales, los trabajos dedicados a examinar ganancias sociolingüísticas han centrado su atención al alemán, francés, español, inglés y japonés. A continuación, pasamos revista a estos estudios sobre el desarrollo de la competencia sociolingüística en dos principales contextos de aprendizaje: aula ordinaria y en el extranjero.

Ganancias Sociolingüísticas en un Contexto de Aula Ordinaria

Según nuestro conocimiento, los trabajos de Billmyer (1990), Kubota (1998) y Bell y Attardo (2010) sobresalen notablemente reseñados por la contribución en la intersección entre ASL y sociolingüística en un contexto de instrucción formal.

En primer lugar, hay trabajos que han apuntado la utilidad de incorporar las instrucciones explícitas de la conducta de un determinado acto de habla en las clases de L2. El trabajo de Billmyer (1990) investiga los efectos de la enseñanza en el empleo del acto discursivo del cumplido en dos grupos de mujeres de edad adulta y de origen japonés mientras estudian inglés como L2 en University of Pennsylvania. El grupo experimental recibe instrucción explícita sobre las reglas de hacer cumplidos en el inglés americano. Con fines de comparación con el grupo experimental, el grupo de control, por el contrario, no cuenta con esta instrucción formal. Durante un periodo de tres meses, las participantes se reúnen de manera semanal con sus intercambios de

conversación –estudiantes americanas– de cuyas interacciones se obtiene la producción de cumplidos y respuestas. Conforme al resultado que expone la autora, la conducta del grupo experimental se aproxima más a las normas de hacer cumplidos de la lengua meta si se compara con los resultados del grupo de control, lo cual revela que proporcionar información detallada sobre las formas pragmalingüísticas y las convenciones sociopragmáticas acerca del uso del lenguaje dentro del aula ayuda a que el aprendiz se comunique de un modo eficaz con los nativos fuera del aula.

Por otra parte, en lo pertinente a Kubota (1998), el autor entrevista y observa a estudiantes adultos de inglés como L2 donde se enseñan normas sociolingüísticas e investiga un componente de la competencia comunicativa, esto es, el estilo discursivo apropiado del inglés americano. Recoge los datos de observaciones en el aula, así como de grabaciones de interacciones y entrevistas entre los estudiantes y profesores. Entre las conclusiones a las que llega es que los participantes responden de formas diferentes ante el problema de hablar “apropiadamente” una L2. Dicho con otras palabras, mientras algunos mantienen el estilo discursivo de la L1, otros, sin embargo, incorporan muchos rasgos del inglés en su habla, representando, así, una identidad americana. El proceso del aprendizaje de lo apropiado en L2 se basa, para muchos aprendices, en seleccionar ciertos marcadores de la L2, aun cuando mantienen muchos aspectos sociolingüísticos de la L1.

El autor señala que la elección de formas vernáculas de la L2 que hacen muchos de los aprendices viene motivada, en cierta medida, por su propia identidad y percepción de la situación discursiva. Esto se explica con el razonamiento después de comprobar que para algunos aprendices el deseo de adoptar un comportamiento

discursivo según la norma americana entra en conflicto sobre todo cuando observan que otros estudiantes de la misma cultura captan una nueva identidad. Los profesores, por otra parte, también hacen uso de una variedad de estrategias discursivas, tales como vacilación y afirmación, a la hora de expresar sus posiciones hacia la elección de los estudiantes de las identidades representadas. Dados estos hallazgos, el autor sugiere que se reconsidere el concepto de "meta" en ASL para aprendices adultos.

Por último, en la última década una de las áreas que se ha trabajado en el terreno de la competencia sociolingüística en L2 corresponde al uso del humor verbal o juego lingüístico en un contexto de instrucción. Relativo a esta línea de investigación, Bell y Attardo (2010) se proponen dar respuesta a uno de los interrogantes aún por desvelar: la dificultad de comprensión y valoración del humor en una L2. Este estudio exploratorio cuenta con seis aprendices de inglés, quienes mantienen un diario en que graban sus experiencias humorísticas en la L2 durante un periodo de ocho semanas. Los participantes también se reúnen cada dos semanas durante el tiempo del estudio para que los participantes puedan ampliar, interpretar y discutir sus experiencias. La metodología utilizada para formar el corpus es la extracción y codificación de los casos de humor fallido, los cuales son organizados en siete niveles. Los autores llegan a la conclusión de que los fallos cometidos por los aprendices varían de manera cuantitativa de aquellos de los hablantes nativos, pero no desde un ángulo cualitativo. Entre las implicaciones pedagógicas sugeridas destacan la instrucción explícita, exploraciones etnográficas, así como ejercicios de toma de conciencia.

Ganancias Sociolingüísticas en un Contexto de Inmersión en el Extranjero

Como introducimos anteriormente, la competencia sociolingüística en L2 en un contexto de inmersión ha tocado aspectos socioculturales (Marriott, 1995; Siegal, 1995,

1996; Talburt y Stewart, 1999), así como otra línea de interés se ha centrado en la adquisición de determinados rasgos de variación lingüística (Barron, 2000, 2006; Dewaele, 2004a, 2004b; Dewaele y Regan, 2001; Geeslin et al., 2010; Howard, 2004, 2006a, 2006b, 2006c, 2007; Huebner, 1995; Kinginger y Blattner, 2008; Mougeon, Rehner y Nadasdi, 2004; Nadasdi y McKinnie, 2003; Nagy et al., 2003; Regan, 1996, 2004, 2005; Rehner, Mougeon y Nadasdi, 2003; Salgado-Robles, 2010; Uritescu, Mougeon, y Handouleh, 2002; *inter alia*).

En primer lugar, sobresale el trabajo de Talburt y Stewart (1999), el cual tiende a ser referenciado como uno de los que explora las variables sociolingüísticas y, a diferencia del interés de la variación sociolingüística, se centra en los efectos diferenciadores o individuales de la experiencia de estudiar en el extranjero sobre los aprendices. Es un estudio etnográfico compuesto por cinco estudiantes de español en un programa de estudios en el extranjero durante cinco semanas en Segovia, España, en el cual se describen las experiencias de la única estudiante afroamericana de todo el programa. En éste se presenta un caso particular en el que, como lo expresan Lafford y Collentine (2006), “affective variables abroad, such as race and gender issues that students may experience, can have deleterious effects on acquisition” (109).

Por lo tanto, este trabajo, a diferencia de lo que abarca los trabajos de sociolingüística, indaga en los efectos del contexto sobre el aprendizaje del estudiante, llevando a resultados inesperados. Como sugerencia para futura investigación, Talburt y Stewart (1999) invitan a los administradores de los programas en el extranjero a que les den la oportunidad a los estudiantes para que discutan temas transversales sobre raza y género durante su experiencia foránea.

Otros estudios que suelen ser incluidos dentro de las investigaciones sobre la adquisición de la competencia sociolingüística son los trabajos de adquisición de japonés (Marriott, 1995; Siegal, 1995). A modo de comparación, ambas autoras han estudiado la adquisición de las formas de cortesía en japonés como L2. Sin embargo, difieren en sus metodologías, ya que mientras que el trabajo de Marriott (1995) es cuantitativo, el de Siegal (1995), por el contrario, sobresale por su análisis cualitativo.

Por una parte, el trabajo Marriott (1995) está formado por un grupo de seis estudiantes de educación secundaria procedentes de Australia, quienes participan en un programa de intercambio de estudios en Japón. El punto de interés es indagar en la adquisición de las formas de cortesía, dada la importancia de uso que tienen en la competencia sociolingüística en japonés. El dominio de este elemento lingüístico supone un conocimiento del “honorific system” (código de formalidad) que implica “both linguistic and non-linguistic knowledge”.

Las preguntas que se propone responder este estudio incluyen descubrir los aspectos de cortesía que los aprendices adquieren, estudiar la manera en que el previo conocimiento de la lengua influye en la adquisición de la cortesía lingüística, y, por último, desvelar los factores que contribuyen en la adquisición de este elemento de la lengua. Para ello, utiliza dos entrevistas del modelo de OPI, diarios que los propios estudiantes escriben durante su estancia en Japón, además de diferentes preguntas escritas.

Como hallazgos, la autora concluye que los aprendices adquieren la competencia del uso de fórmulas de cortesía después del año en el extranjero, pero, al mismo tiempo, observa que no llegan a captar el contexto de uso apropiado del “honorific

system”. Marriott (1995) interpreta que la causa se puede encontrar en la falta de atención individualizada en japonés por parte de los profesores en la escuela.

En cuanto al estudio de Siegal (1995), se propone analizar el uso del “honorific language” y la cortesía del discurso de dos estudiantes de japonés con base del concepto de la imagen de uno mismo durante un año en Hiroshima. Las participantes (Mary, de 45 años, con previo bagaje en japonés, inmiscuida durante un año y medio en su juventud, profesora de japonés en su país, Nueva Zelanda; y Arina, de 25 años, hablante nativa de húngaro) interactuaron en una variedad de ámbitos sociales, eventos de habla y relaciones sociales y tomaron cursos de lengua y cultura japonesas. Tres son los factores de los que depende el cambio del uso del lenguaje: contexto, interlocutor y relación entre el entrevistado y el interlocutor. En este estudio, el objeto de análisis es el tercer elemento. La recogida de datos se compone de (1) diario del aprendiz, (2) entrevistas, (3) comentarios, (4) grabaciones de interacciones, (5) entrevistas formales (pre/post estancia) con estudiantes, (6) entrevistas con hablantes nativos, (7) periódicos y revistas que reflejen el caso: extranjeros en Japón.

De los hallazgos, por una parte, se desprende que Mary tiende a los intentos de mantener su imagen en un encuentro con su profesor y su principal estrategia es el control de la conversación por medio de unos temas preestablecidos con una serie de actividades discursivas. Aun conociendo el comportamiento adecuado para una mujer en la sociedad japonesa (obsérvense la indecisión y el regocijo al hablar), los intentos de mantener su imagen en un encuentro con su profesor conllevan al “fracaso pragmático”.

Para el estudio de la segunda participante del estudio, Arina, se analiza su actitud lingüística. Arina observa la relevancia del uso de un lenguaje honorario para diferentes situaciones, por ejemplo, en el segundo evento que participa, a la participante se le pide que dé un discurso sobre su experiencia en Japón, señalando los puntos negativos. Lo comienza del modo siguiente:

> Thank you for introducing me. I am Maska [humble]. It is [humble form] a great honor for me to speak in this manner to you [honorific addressee form]. I am sorry [formulaic, humble] that my Japanese is [humble] poor even though I have studied Japanese for over four years. Today, the fact is that I was asked to speak on the wide ranging topic "The Japanese" but this time I was told instead of talking about the various happy experiences I have encountered, (you want) to hear about the bad ones (236-237).

En la siguiente línea Arina hace un uso inapropiado de *itasu* en vez de *sasete itadakimashita* ('to humbly receive an exalted favor') y, según la autora, esto se debe a una mera memorización y, por consiguiente, un mal uso del contexto pragmático. De las conclusiones a las que Siegal (1995) llega, destaca que Arina parece reconocer la necesidad de cambiar su postura neutral por el uso del "honorific language" mientras que Mary, por el contrario, se enfrenta con un conflicto pragmático reflejado en la manipulación de la dinámica de su conversación con el profesor cayendo en el fracaso pragmático. En definitiva, Siegal (1995) concluye que "merely being surrounded by a rich context does not necessarily aid in the acquisition of native-like language use and, indeed, can even act as an impediment to native-like language use" (274). Es, por consiguiente, inmiscuyéndose en la cultura meta la manera en que uno aprende a enfrentarse a las exigencias pragmáticas y las diferencias sociales.

Otros estudios clasificados dentro de las investigaciones sobre el desarrollo de la competencia sociolingüística en el extranjero conciernen a las ganancias en alemán (Barron, 2006). Este estudio es un examen longitudinal del desarrollo de la

competencia sociolingüística en aprendices de alemán como L2, enfocado en el uso de las formas de tratamiento a lo largo de 10 meses de estudios en Alemania. Se incluyen los pronombres y los posesivos en formal (*du*; *dein*(e); en singular y plural, además de los casos pertinentes) vs. familiar (*sie*; *ihr* (e); en singular y plural, además de los casos pertinentes).

El estudio se forma de tres irlandeses, universitarios de 18 a 21 años, de los que un 78.8% son mujeres. Al comienzo del programa en Alemania, los participantes tienen un nivel avanzado, ya que han tenido previamente de siete a ocho años de formación explícita de alemán como L2. Estos estudiantes viven en residencias con otros universitarios y asisten a clases, en alemán, ofrecidas para un amplio alumnado. Como grupo comparativo, se entrevistan a 34 hablantes nativos de alemán, de un promedio de edad de 25.6 años, de los que un 67.6% son mujeres.

Como método en la recogida de datos, se emplea "free discourse completion task" (FDCT), el cual los estudiantes hacen tres veces a lo largo del año, mientras que los hablantes nativos lo hacen una vez sólo. A pesar de la popularidad que tiene "discourse completion task" (DCT), la autora prefiere seguir los consejos de Bardovi-Harling (1999:238) "we need to get away from the best-method mentality, and return to the notion of customizing the research design to fit the question". De entre las razones por haber elegido FDCT como instrumento principal destaca que

> the FDCT, given its written form and the time available for contemplation, allows investigation *not* of learners' use of the address system in authentic discourse, but rather of their declarative knowledge of this system since it facilitates the collection of data 'offline', i.e. the participant is required to recall sociolinguistic information from memory and report on it rather than use it (238).

Tras hacer un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados, se observa un equilibrio en el uso de los pronombres entre los hablantes nativos, lo que significa una buena señal para que sea modelo de referencia. A diferencia de la participación del grupo comparativo, los datos de los aprendices muestran bastante variación en el uso. Mientras que los hablantes nativos tienen el dominio de saber cuándo hay que cambiar de la forma de cortesía a la forma familiar, los aprendices se aferran a una forma (según el interlocutor, bien sea la de cortesía, bien sea la de familiaridad) y no suelen cambiar, incluso cuando el contexto lo requiere. La autora señala que es un aspecto que se mejora a lo largo del año, pero sin grandes diferencias. Asimismo sostiene que "the study abroad context did not represent a cure-all for eradicating all learner-specific features of address behavior" (85) y, en cierta manera, apunta a que se puede deber a la falta de interacción en la que se requiere hacer el cambio de sistema de cortesía.

Por último, en lo que atañe a los estudios de inmersión en el extranjero sobre la adquisición de la variación sociolingüística, con la salvedad de los trabajos de Geeslin et al. (2010) y Salgado-Robles (2010), sobresale una abundante investigación llevada a cabo en francés como L2. Como ocurre en otras lenguas (inglés, español, portugués, entre otras), los estudios de variación en L1 han tenido sus inicios en el campo de la fonología, aplicándose luego a otras áreas. Sin embargo, en la investigación de la adquisición del francés como L2, los estudios de variación no han seguido este patrón, dado su temprano origen en estudios sobre la variación morfosintáctica y extendiéndose rápidamente a la variación fonológica, la variación sintáctica y la variación léxica. El hecho de que la variación en francés haya sido examinada en el campo de ASL es un reflejo de la posibilidad para que se aplique en otras lenguas.

En primer lugar, el denominador común que comparten estos estudios es que han adoptado la perspectiva de la sociolingüística variacionista, es decir, unen la variación lingüística a variables independientes, tales como la situación en la que la interacción tiene lugar, las características sociales del hablante y el tipo de actividad que se realiza (Labov, 2001). Dentro de un enfoque variacionista, se tiene en cuenta la importancia de la probabilidad y la frecuencia en contextos específicos. Dewaele (2007:210), por ejemplo, hace alusión a la manera en que Preston (2000) ilustra el enfoque probabilístico "for a two-way variable, a speaker […] is equipped with a coin, the two sides of which represent the options for that variable; it is flipped before the product appears" (11). Es el estudio pormenorizado y minucioso de diferentes factores que contribuyen a interpretar la probabilidad en la selección de una variable. Del mismo modo, como razona Preston (2000), puede ser que los hablantes no sean conscientes de qué les motiva a usar una u otra, ya que ellos "are not monitoring their overall performance with some tallying device. They are evidencing the influence of a set of probabilistic weights which come to bear on each occurrence" (11).

Aunque seguidamente mencionamos los estudios más sobresalientes de las diferentes áreas aledañas a la variación lingüística, esto es, aquellos que centran su atención en la fonología, sintaxis o semántica variacionistas, por motivos de relevancia en el presente proyecto, el repaso bibliográfico que continúa se limitará a la variación morfosintáctica.

A grandes rasgos, en primer lugar, en relación a la investigación hasta el momento sobre adquisición de la variación fonológica destacan aquellos que han examinado la supresión vs. retención de *schwa* (Uritescu et al., 2002); el dominio de la

liaison (Howard, 2007); la supresión vs. retención de /l/ (Mougeon et al., 2004); y la la distinción entre /s/ y /θ/ (Geeslin y Gudmestad, 2011). Por otro lado, relacionado con la adquisición de la variación sintáctica, sobresale el trabajo de Nagy et al. (2003) sobre el uso de la duplicación del sujeto en el francés de Montreal por anglohablantes. Finalmente, en lo que a la adquisición del léxico en francés en un contexto de inmersión se refiere, destacamos el campo semántico referido al trabajo, por ejemplo: *travail, emploi, ouvrage*, entre otros (Nadasdi y McKinnie, 2003); los verbos que indican residencia, tales como: *habiter, vivre, rester, demeurer*, etc. (Nadasdi y McKinnie, 2003); o, incluso, el vocabulario de la calle y los coloquialismos (Kinginger y Blattner, 2008).

En lo tocante a la adquisición de rasgos morfosintácticos desde un enfoque de la sociolingüística variacionista, además del estudio de Geeslin et al. (2010) sobre la adquisición del uso variacionista de pronombres clíticos de objeto directo y el de Salgado-Robles (2010) sobre la adquisición de la pluralización de *haber* en EL2, sobresale una abundante investigación llevada a cabo en francés como L2. En el área de la morfosintaxis francesa, generalmente los estudios variacionistas se han centrado en tres construcciones principales: la omisión de la partícula negativa *ne*; el uso de los pronombres de tratamiento; y, por último, la sustitución entre *nous* y *on*. Estos estudios no sólo consideran los factores lingüísticos y extralingüísticos, sino además tienen en cuenta otros, tales como el tiempo de estancia en el extranjero, la cantidad de instrucción en la lengua meta, las actitudes hacia la lengua meta, los círculos sociales en los que los estudiantes se mueven, etc.

Los trabajos de Geeslin et al. (2010) y de Salgado-Robles (2010) continúan la línea del desarrollo de la competencia sociolingüística, abriendo la vereda de EL2. Estos estudios examinan hasta qué punto la inmersión en la cultura meta se refleja en el desarrollo lingüístico de rasgos variables propios de la comunidad de habla en la que el aprendiz se inmiscuye. Mientras el primero analiza el desarrollo del uso variacionista del pronombre personal de objeto directo por aprendices de EL2 en León (Castilla y León), el segundo estudio, por su parte, se centra en el desarrollo del uso de la pluralización de *haber* por aprendices de EL2 en Sevilla (Andalucía).

En cuanto al trabajo de Geeslin et al. (2010), es un estudio piloto que examina el desarrollo de pronombres de objeto directo de EL2 en un contexto de inmersión en el extranjero (León, Castilla y León), donde se da un uso variable de clíticos. Se compone de 33 aprendices de EL2 (grupo experimental) y de 24 hablantes nativos (grupo comparativo).

El grupo experimental está representado por estudiantes de educación secundaria (12 hombres vs. 21 mujeres) de 17 años de edad matriculados en cinco cursos intensivos de una hora diaria durante siete semanas. La duración de inmersión puede ser una limitación para la investigación, pero, ante la posibilidad de crítica, los autores dejan claro que “this program represents a highly contact-intensive experience, and we expect greater changes over the short period of immersion than we would in other programs where students often socialize with each other in English outside of class” (250). Asimismo, una manera para motivar un mayor uso y contacto con la L2 es la organización de actividades por parte de las familias, con el fin de evitar que los estudiantes pasen mucho tiempo con ellos mismos.

En lo que al grupo comparativo se refiere, se compone de estudiantes universitarios con edades comprendidas entre 20 y 30 años. Aunque especifican que la finalidad de su inclusión en el estudio es documentar las características de la variedad lingüística a la que los estudiantes están expuestos, un aspecto que se desprende de aquí no del todo claro es justificar la selección de participantes, esto es, algunas características extralingüísticas (nivel de estudios, edad, género, por ejemplo), así como el contacto de estos con los estudiantes (miembros de familia, profesores, por ejemplo).

Las preguntas de investigación que intenta responder este estudio incluyen comprobar la frecuencia de selección de los pronombres clíticos a lo largo de la experiencia en el extranjero; averiguar las variables lingüísticas y extralingüísticas que predicen su uso en el decurso de la inmersión; y, por último, comparar los resultados del grupo experimental con los del grupo comparativo.

Para el grupo experimental, los instrumentos utilizados en la recogida de datos son una prueba de nivel, la cual hacen en dos ocasiones (al principio y al final de la inmersión), y una serie de actividades escritas contextualizadas, la cual se lleva a cabo en la primera, cuarta y séptima semanas. El grupo comparativo, por su parte, rellena una versión adaptada de las actividades escritas contextualizadas una vez sólo.

En la codificación toman en cuenta cinco variables lingüísticas independientes, las cuales incluyen el número del referente, la co-referencialidad, el género del referente, la telicidad y la animacidad del sujeto. Realizan cuatro análisis de regresión logística para determinar la variable independiente que motiva el uso de *le(s)* (variable dependiente), del uso.

Aunque este estudio longitudinal muestra un inicial índice de selección de las formas *le(s)* similar a las de los hablantes nativos, no logran marcar ninguna consistencia, ya que muestran altibajos en su uso como se refleja en una curva en forma de U. Los factores que motivan el uso del clítico también varían dependiendo de la muestra: co-referencialidad y telicidad (primera toma de datos), telicidad (segunda recogida de datos), co-referencialidad, animacidad del sujeto y telicidad (tercera recolección). Independientemente de la incapacidad de llegar a conclusiones contundentes, los autores reconocen que el hecho de que los datos muestren el uso de estas formas en su repertorio lingüístico refleja un indicio a la adquisición de la forma más cercana al uso nativo.

Del mismo modo, los autores reconocen que este trabajo ofrece dos contribuciones a la investigación. Por un lado, es el primer estudio que analiza la adquisición de clíticos de objeto directo en EL2 en un contexto de inmersión donde existe variación sociolingüística. La segunda contribución amplía la comprensión de la adquisición de estructuras variables en EL2 hacia un nuevo modelo gramatical.

Los autores señalan dos limitaciones, para las cuales ofrecen sugerencias: la metodología empleada y el contexto de aprendizaje. Apuntan que la recogida de datos mediante pruebas escritas puede haber restringido el uso de las formas más cercanas a la norma nativa y, por consiguiente, sugieren una recogida de datos orales para futuros estudios. Por otro lado, proponen estudios con dos grupos de participantes en dos regiones en las que en una aparezca el fenómeno de variación de clítico (como es el caso del leísmo) mientras en la otra se adopte la forma estándar.

Por otra parte, el estudio de Salgado-Robles (2010) consta de 20 participantes divididos en dos grupos: un grupo experimental y un grupo comparativo. Por una parte, el grupo experimental se compone de 10 participantes (cinco hombres y cinco mujeres), que son aprendices de español de nivel intermedio, tienen edades comprendidas entre 19 y 26 años, son procedentes de diferentes universidades de Estados Unidos, y están matriculados en un programa de estudios en el extranjero (Sevilla, España) durante dos meses de verano; por otra parte, el grupo comparativo se forma de 10 participantes (cinco hombres y cinco mujeres), que son hablantes nativos, son naturales de Sevilla, tienen edades comprendidas entre 19 y 66 años, y son miembros de las familias anfitrionas e intercambios de conversación de los estudiantes.

Como instrumento principal en la recogida de datos emplea entrevistas sociolingüísticas de entre 45 y 60 minutos de duración. Mientras el grupo experimental tiene dos entrevistas (una al principio y la otra al final de la estancia en el extranjero), el grupo comparativo, por su parte, sólo interviene una vez. En la codificación de las ocurrencias encontradas, tiene en cuenta siete factores, tanto lingüísticos como extralingüísticos.

Los resultados de esta investigación muestran que los aprendices han hecho un mayor uso de la pluralización del verbo *haber* (59 ocurrencias > 110 ocurrencias) después de una inmersión de dos meses en el extranjero. Los datos apuntan a que la secuencia Determinante + SN es el subfactor más favorable de ambos grupos (experimental: 37%; comparativo: 48%). Del mismo modo, el pretérito imperfecto motiva el uso pluralizado de *haber* en ambos grupos (experimental: 58% y comparativo: 52%).

En líneas generales, los trabajos de Geeslin et al. (2010) y de Salgado-Robles (2010) ayudan a conocer más no solo sobre la adquisición de rasgos no categóricos del EL2, sino también sobre los efectos de inmersión en la L2, respondiendo así, por ejemplo, al siguiente llamamiento, “in the light of a dearth of interlanguage sociolinguistic and –until recently – study abroad research, it is hardly surprisingly that little is known of the acquisition of L2 sociolinguistic competence during a sojourn in the target speech community” (Barron, 2006:59). Dada la naturaleza de estudios en pilotaje, al mismo tiempo, animan a que se realicen otras investigaciones relacionadas a la adquisición de rasgos divergentes de la lengua normativa en el área de EL2.

Por otra parte, en lo que se refiere a la investigación empírica sobre la adquisición de la variación morfosintáctica por aprendices de francés, destacamos, en primer lugar, los trabajos que han tratado el comportamiento de la omisión de la partícula *ne* en el uso oral. Según la norma lingüística en francés, en un enunciado negativo el verbo debe estar precedido por la partícula *ne* y seguido de *pas, jamais, plus, rien, personne, point*, entre otras opciones. Mientras estas partículas postverbales suelen ganar mayor contenido semántico, la partícula preverbal *ne* sufre un debilitamiento, resultando ser ligeramente redundante en el discurso (Englebert, 1984). Como consecuencia, los estudios muestran que en el uso vernáculo de la lengua francesa, la partícula *ne* deja de prevalecer en la lengua oral, siendo en la mayoría de los casos omitida (80%), y sólo se mantiene el segundo elemento de la negación, como ocurre en el siguiente ejemplo: “Il avait pas vraiment compris la différence” (Coveney, 1996:30).

Para demostrar este fenómeno de variación lingüística, el trabajo de Regan (2005) cuenta con un grupo de cinco estudiantes universitarios (cuatro mujeres y un hombre)

irlandeses, especializándose en francés, de nivel avanzado, con un bagaje de cinco años durante la educación secundaria y edades comprendidas entre 19 a 21 años. Por medio del programa de estudios ERASMUS, estos estudiantes pasan un año en Francia, donde cursan asignaturas en francés. Viven en residencias de estudiantes y tienen un perfil de motivación alta.

Como herramienta en la recogida de datos utiliza entrevistas sociolingüísticas que duran entre 45-60 minutos y son llevadas a cabo tres veces: la primera justamente antes de salir al extranjero, la segunda al final del programa en Francia, es decir, a la vuelta a su país de origen (Irlanda) y la tercera un año después de su regreso a Dublín. La autora apunta que, dado que existen estudios similares que tratan este aspecto, pero a corta duración, lo que aquí le interesa indagar es los beneficios a largo tiempo después de la experiencia de un año en Francia.

Una de las preguntas que motivan este trabajo es responder “is attrition an issue in such a case? Do the students grow less native-like when back in their own country?” (201). De los análisis probabilísticos se desprenden los siguientes promedios de omisión de *ne*: primera entrevista: 0.36; segunda entrevista: 0.59; tercera entrevista: 0.54. Una de las conclusiones a las que llega Regan (2005) es que su primera hipótesis de que “the speakers, a year later and away from the native speech community, would ‘de-colloquialise’” (205) resulta refutada, ya que comprueba que después de un año los estudiantes no han olvidado lo que aprendieron sobre el comportamiento lingüístico del hablante nativo.

Otro de los hallazgos que encuentra es que dos de los cinco participantes continúan omitiendo la partícula *ne* en todo contexto, lo que significa que “they have

grasped that deletion is a good and a native-like thing to do, and despite ‘formal’ input in the classroom, which did not favour deletion, they continue to favour the deletion of *ne*” (205). De extrema importancia es el llamamiento que Regan (2005) hace con sus últimas palabras,

> it is quite common for many language learners to spend time in the native speech community and subsequently continue their language learning in a formal context. The present study is a start in the attempt to chart the process of acquisition of variation in both naturalistic and instructed contexts by following the progress of the same individuals over three years. (206)

Por otra parte, existe una segunda estructura centrada en el uso de los pronombres de tratamiento *vous* vs. *tu*. En la lengua francesa el uso de *vous* se utiliza como forma de cortesía y respeto, además de servir de indicador de distanciamiento social entre los interlocutores y la superioridad de uno sobre el otro. El uso del pronombre *tu*, por el contrario, se percibe como señal de solidaridad, además de tener el valor de familiaridad o inferioridad.

Dewaele (2004b) analiza los efectos de variables situacionales y sociales sobre el uso de estas formas de tratamiento. Los datos proceden de entrevistas a un grupo experimental (aprendices de francés) y a un grupo comparativo (hablantes nativos de francés). Además de los datos orales, los participantes rellenan cuestionarios escritos en los que el contexto requiere el uso de los pronombres.

Los resultados muestran que los hablantes nativos hacen un empleo frecuente de *tu* con los conocidos, pero nunca con desconocidos. El autor comprueba que generalmente los aprendices siguen este patrón, pero en ciertas ocasiones también se registra el uso de *vous* con conocidos. Igualmente, los hablantes nativos y no nativos de edades más avanzadas tienen un uso limitado de *tu*.

A partir de las encuestas, se observa que ambos grupos suelen utilizar *vous* con mayor frecuencia con las personas desconocidas. Dewaele (2004b) concluye que la frecuencia de uso del francés es una clara indicación que motiva el uso de *tu* en las conversaciones en vez de *vous*.

Estas conclusiones refutan los resultados de estudios anteriores (Dewaele, 2002) en los que la alternancia de estos pronombres refleja la Teoría de la Complejidad y el Caos, esto es, el uso de una u otra forma se hace de forma libre dentro del propio hablante en el mismo contexto como muestra el siguiente caso: "Et votre *vous vous* avons dit euh *tu* as dit euh euh avant *vous* êtes une Catalane?", donde la participante (Rachel) cambia de *vous* a *tu* sin que el contexto lo requiera. El autor apunta a que, como ocurre con el uso de la partícula negativa *ne*, el dominio de distinción entre *vous* vs. *tu* requiere su tiempo y conocimiento sociolingüístico.

Un tercer tipo de variación morfosintáctica es el caso de la sustitución entre los pronombres *nous* y *on*. En francés se utiliza *nous* con primera persona del plural como estilo formal mientras que *on* con la tercera persona del singular es típico de un estilo más informal.

El trabajo de Rehner et al. (2003) se ha centrado en el uso de estos pronombres en aprendices de francés en programas de inmersión en Canadá. Esta investigación cuenta con la participación de 41 estudiantes de educación secundaria y aprendices de francés. Más de la mitad de los participantes tienen una segunda L1, además del inglés, entre las que destacan el chino, alemán, coreano, polaco, tagalo, italiano o español.

Utilizando entrevistas sociolingüísticas en la recogida de datos, obtienen 810 casos de frecuencia con *on* y 642 ocurrencias de *nous* y mientras la variante formal representa un 44%, la variante *on*, por su parte, alcanza un 56%. Como factores significativos sobresalen el contacto con el francés a través de los medios de comunicación y las estancias en comunidades de habla francesa, lo que supone un 56% de frecuencia a favor de la forma familiar *on*. La variante formal, *nous*, mantiene correlación entre aquellos participantes que tienen como segunda L1 el español o el italiano. Los autores entienden y justifican este hallazgo como interferencia de la L1, en las que no existen estas variantes (*nosotros* o *noi*, respectivamente). Por último, se observa un mayor uso de la variante formal *nous* entre las mujeres, si se compara con el de los hombres –coincidencia que se ha encontrado previamente en otros estudios, por ejemplo, el caso de anglohablantes, aprendices de francés en Montreal (Blondeau y Nagy, 1999) y hablantes de vietnamita o camboyano, aprendices de inglés (Adamson y Regan, 1991).

En conclusión, después de analizar estos estudios variacionistas aplicados a la adquisición de L2 y enfocados en construcciones morfosintácticas en español (la pluralización de *haber* en español) y francés (la omisión de la partícula negativa *ne*; el uso de los pronombres de tratamiento; y la sustitución entre *nous* y *on*), el denominador común persistente en la mayoría es afirmar que los estudiantes inmiscuidos en la cultura meta tienen mayor posibilidad y accesibilidad de captar estas diferencias sociolingüísticas que difícilmente pueden aprender o adquirir en un contexto ordinario de clase de lengua extranjera.

Resumen

Se ha demostrado que un contexto de no inmersión resulta favorable para las ganancias morfosintácticas de ciertas estructuras gramaticales del EL2. No obstante, la investigación también muestra que estudiar una lengua extranjera en un contexto de no inmersión ni supone ni garantiza el aprendizaje de la variación lingüística por ser un componente innato del contexto natural de la cultura meta.

A este respecto, Dewaele (2004b) sostiene que "lack of access [to the vernacular language] makes it very difficult for L2 users to pick up the linguistic characteristics and variation patterns" (313), incluso cuando intervienen otras limitaciones de tipo pedagógico. Es el caso de los "obstáculos" que los aprendices encuentran en el contexto de aula por parte de sus propios docentes o materiales de instrucción. Si, por una parte, puede darse, en palabras de Dewaele (2004c), que "the teachers were found to systematically avoid colloquial variants and to heavily favour formal variants in their speech" (313), por otra parte, también, según las observaciones de este autor, puede ocurrir que "the only characters to omit the *ne* in an Ontario textbook for English-speaking learners of French were negatively portrayed. This could have induced the learners in error, they may have concluded that the omission of *ne* is a stigmatized variant" (2007:216).

Por consiguiente, son aquellos aspectos que quedan al margen del currículo de la lengua extranjera (campos semánticos, pronunciación vernácula, destrezas discursivas, marcadores del discurso, variación lingüística, etc.) los que resultan susceptibles para su adquisición cuando se da la inmersión en el extranjero (Collentine, 2004; Collentine y Freed, 2004; DeKeyser, 1990, 1991; *inter alia*).

A modo de conclusión, en esta sección hemos documentado la investigación empírica sobre la ASL en contextos de estudios en el extranjero. Si, por un lado, hemos repasado la literatura que examina las ganancias morfosintácticas del español en un contexto de inmersión, por otro lado, hemos focalizado nuestra atención en análisis de la investigación que ha ayudado a un mejor entendimiento sobre los efectos de la inmersión en el desarrollo de la competencia sociolingüística y con especial interés en la adquisición de la variación morfosintáctica de una L2 durante una estancia académica en el extranjero. En definitiva, hemos enfatizado la importancia del contexto que la investigación pone de relieve para el aprendizaje de L2, marcando la inmersión como una variable crucial para el perfeccionamiento de la L2. En la siguiente sección presentamos el comportamiento del pronombre personal de objeto directo y ahonda en el fenómeno lingüístico que sociolingüísticamente diverge entre las comunidades de hablantes nativos en cuyos entornos socioculturales los aprendices se inmiscuyen y con quienes estos socializan durante el periodo de inmersión en el extranjero.

Pronombres Personales de Objeto Directo en la Lengua Española

Realizado el repaso bibliográfico sobre los efectos del contexto en la adquisición de diferentes estructuras morfosintácticas en una L2, aquí nos acercamos al comportamiento del pronombre personal (clítico) de objeto directo en la L1. En primer lugar, explicamos el concepto de clítico, proyectamos su definición desde un ángulo diacrónico en la lengua española, así como presentamos la postura prescriptivista hacia esta partícula lingüística. Asimismo, explicamos el fenómeno de leísmo desde el raciocinio de varias hipótesis hasta su distribución geográfica de las últimas décadas. También tratamos cuestiones pertinentes a las regiones de interés para nuestro estudio.

Analizamos, de un lado, la literatura existente que ha investigado el comportamiento del clítico *le* en la variedad andaluza y, de otro lado, centramos nuestra atención en la variedad castellana.

Clítico

Se denomina pronombre a la palabra que señala o sustituye a otra que normalmente ya se ha nombrado (antecedente), esto es, los pronombres son meros sustitutos del nombre, los cuales, a diferencia de éste, carecen de contenido léxico propio y cuyos referentes son determinados por su antecedente o situación comunicativa.

En la legua española se diferencian tres tipos de pronombres: personales, no-personales y relativos. Los primeros se clasifican en tónicos, átonos (o clíticos), reflexivos, recíprocos y posesivos; los segundos, por su parte, pueden ser demostrativos, interrogativos, exclamativos, indefinidos y numerales. Nuestro trabajo se ocupa de los pronombres personales y se centra en las formas átonas (o clíticos) de objeto directo (caso acusativo) de tercera persona.

Los pronombre objeto son elementos átonos y se consideran átonos porque no son acentuados. El hecho de ser categorías no acentuadas hace que se pronuncien necesariamente ligados al verbo con el que aparecen, esto es, pronunciamos el clítico unidos a la palabra tónica anterior o siguiente, por ejemplo: Pude verlo o Lo puede ver. Según la teoría de Rodríguez Ramalle (2005), no sólo son partículas fonológicamente dependientes del verbo, sino además impiden que cualquier otro elemento intervenga entre ellos, salvo que sea otro pronombre átono, por ejemplo, como se muestra en la Tabla 2-5:

Table 2-5. Aceptabilidad de usos con los pronombres objeto

Uso aceptado	Uso no aceptado
No lo deseo	*Lo *no* deseo
Se lo deseo	

Por otra parte, en la Tabla 2-6 ilustramos las formas canónicas del pronombre personal en español:

Table 2-6. Sistema pronominal del español, según la Real Academia Española (RAE)

		Sujeto	Objeto directo Masc.	Objeto directo Fem.	Objeto indirecto Masc.	Objeto indirecto Fem.
	1ª	Yo	Me	Me	Me	Me
Singular	2ª	Tú	Te	Te	Te	Te
	3ª	Usted	Lo	La	Le(se)	Le(se)
		Él/Ella	Lo	La	Le(se)	Le(se)
	1ª	Nosotros/as	Nos	Nos	Nos	Nos
Plural	2ª	Vosotros/as	Os	Os	Os	Os
	3ª	Ustedes	Los	Las	Les(se)	Les(se)
		Ellos/Ellas	Los	Las	Les(se)	Les(se)

Como ocurre en muchas lenguas romances, el español conserva reminiscencias del sistema de caso del latín manifestado de diferentes maneras. En lo pertinente al pronombre, cabe tornar nuestra atención en la variación sintáctica de las formas pronominales átonas. En lo que a la tercera persona se refiere, las formas de objeto directo (caso acusativo) son *lo(s)*/*la(s)* y las del objeto indirecto (caso dativo) corresponden a *le(s)*. Mientras para el acusativo existe distinción de género (masculino y femenino), la forma del caso dativo, por el contrario, no la hace. A esta distribución se le llama con frecuencia uso “etimológico” (sistema casual) del pronombre, ya que conserva el empleo de las formas herederas del acusativo y dativo latinos (Fernández-Ordóñez, 2007).

En cuanto al origen de estas formas pronominales, los pronombres proceden de proyecciones de los demostrativos latinos. Los clíticos *la* y *lo* derivan de las formas del

acusativo ILLAM, ILLUM y ILLUD (obsérvese la Figura 2-1). En el caso del pronombre ILLUM (acusativo, masculino, singular), como coincidía con ILLUD (acusativo, neutro, singular), se pierde la distinción del género neutro, así como la tonalidad por la evolución fonética de sus consonantes finales (Menéndez Pidal, 1945:253). De esta manera, al igual que la forma ILLI (dativo, singular), muestran reducción temprana de –LL– a /l/ y escapan de la palatalización que se da en sujetos y otras formas tónicas, –LL– > /ʎ/ (Penny, 2002:133-143; Pharies, 2007:113-119). Las formas *le*/*les* del dativo, por su parte, derivan de las latinas ILLI/ILLIS (dativo, singular/plural).

Acusativo	ILLAM (femenino)	> la (singular) ILLAS > las (plural) 'femenino'
	ILLUM (masculino) ILLUD (neutro)	> lo (singular) ILLOS > los (plural) 'masculino'
Dativo	ILLI	> le (singular) ILLIS > les (plural)

Figure 2-1. El uso etimológico de los pronombres acusativos y dativos derivado de las formas del latín

Según se recoge en el *Esbozo para una Nueva Gramática de la Lengua Española* (1973), se recomienda el uso del pronombre *lo/s* para el acusativo masculino (singular/plural), de *la/s* para el acusativo femenino (singular/plural) y de *le/s* para el dativo de ambos géneros (singular/plural), con la particularidad que éste también se permite como acusativo masculino de persona (pero no de cosa). De este modo, al tratarse de un hombre "podemos decir indistintamente *No lo conozco* o *No le conozco*; pero si se trata de una mujer, solo podemos decir *No la conozco*; hablando de un libro, *Lo tengo en casa*" (424-425).

En consonancia con la teoría de Gómez Torrego (2003), el hecho de que el empleo de *le* pueda ser utilizado como acusativo masculino singular y sea reconocido por la RAE se debe a su frecuente uso entre "los grandes literatos españoles del Siglo de Oro (Lope de Vega, Quevedo, Cervantes…) y se ha mantenido en grandes zonas de España y América en la *lengua culta*" (352). Sin embargo, no se acepta la forma plural *les* para el acusativo por su baja frecuencia de uso.

Por otra parte, Gómez Torrego (2003) menciona dos aspectos curiosos: primero, el leísmo de cortesía, es decir, "el uso de *le(s)* por *lo(s)* o *la(s)* cuando sustituye a *usted* [que] sí está extendido en América, incluso para cuando el referente es una mujer", por ejemplo: "Le saluda (a Ud.) con afecto…" o "Me gustaría acompañarles (a Uds.) en el viaje" (352); segundo, considera que el leísmo de persona femenina en ciertos contextos se debe evitar, por ejemplo, en la Tabla 2-7 las expresiones marcadas con un asterisco no son consideradas normativamente correctas:

Table 2-7. Leísmo con referentes femeninos y relación con el complemento predicativo

Uso incorrecto	Uso correcto
*A Claudia se le ve nerviosa	A Claudia se la ve nerviosa
*A las chicas se les colocará delante	A las chicas se las colocará delante

Pese la distribución "etimológica" y canónica, de gran fijeza, diacrónica y diatópicamente se ha documentado un conjunto de empleos divergentes. De esta manera, estos pronombres átonos de tercera persona en acusativo (*la/s* y *lo/s*) y dativo (*le/s*) han dado lugar a tres usos innovadores, conocidos como *laísmo*, *loísmo* y leísmo.

Generalmente, se conoce por *laísmo*[7] el empleo de la forma del pronombre acusativo femenino *la* en vez del pronombre dativo *le* con antecedente femenino, como ocurre en (1):

(1) ¿Y qué se ha de hacer para que a mi pobre madre no *la* cueste una pesadumbre?... ¡Me quiere tanto!... Si acabo de decir*la* que no la disgustaré, ni me apartaré de su lado jamás; que siempre seré obediente y buena... ¡Y me abrazaba con tanta ternura! Quedó tan consolada con lo poco que acerté a decir*la*… (Moratín, 1846:429);

El leísmo[8], por otra parte, es el uso de la forma del pronombre dativo *le* en lugar del pronombre acusativo *la/lo*, siendo ilustrado en (2):

(2) Mi madre se ponía donde yo no *le* viera (Unamuno, 1940);

Por último, *loísmo*[9] consiste en usar de la forma del pronombre acusativo masculino *lo* que reemplaza a la forma *le* con antecedente masculino o neutro, como aparece en (3), (4) y (5):

(3) ¿Tu identificación?, me dijo; y *lo* di mi acta de nacimiento (*Excélsior* [México] 8-6-1996);

---

[7] Estos ejemplos no proceden de otra fuente, sino son directamente extraídos de obras conocidas popularmente por la inclusión de este fenómeno lingüístico.

[8] Ídem.

[9] Ejemplos extraídos del DRAE. Una puntualización sobre la nomenclatura es que hay algunos autores (cf. Cuervo, 1895; Kany, 1945, entre otros) que utilizan el término *loísmo* para marcar la diferencia entre los leístas (quienes usan la forma *le* como objeto directo) y *loístas* (quienes usan la forma etimológica *lo* objeto directo). En nuestro trabajo, designamos *loísmo* exclusivamente al empleo de *lo* como pronombres de dativo.

(4) La perspectiva de unificación de las dos Alemanias afecta a todos los países que, espero, en el siglo XXI van a vivir como una familia bien avenida en la casa común europea. Hoy *los* interesan, ante todo, los problemas de la seguridad nacional, lo que puede verse en peligro si cambia la correlación de fuerzas en el continente. (Expreso [Perú], 29-04-1990);

(5) Al Rey *lo* gustó mucho la idea (*El Pueblo de Ceuta* [España], 6-11-2007).

La investigación demuestra que de las tres variaciones en el uso de los clíticos el leísmo es la innovación más extendida y conocida dentro de la sociolingüística hispánica (Fernández-Ordóñez, 2001; Flores Cervantes, 2006; Klein-Andreu, 2000, *inter alia*). Asimismo, estudios tanto de dialectología como de variación han contribuido a corroborar que el leísmo se da en diferentes variedades del español (incluyendo España e Hispanoamérica) y, por tanto, no es un fenómeno exclusivo de una región en concreto.

En lo que concierne a nuestro estudio, analizamos el fenómeno del leísmo de dos regiones de la variedad española: Sevilla y Valladolid. Si bien la primera ilustra la variedad andaluza, en la que se descarta el uso variacionista de los clíticos, con la salvedad de la innovación aceptada por la RAE (el empleo de *le* para referirse a un ser viviente masculino) (Cano Aguilar y González Cantos, 2000:94-95; Narbona, Cano y Morillo, 2003:98-99, entre otros), la aparición de leísmo en su más amplio uso (animado e inanimado) ocurre en el español de Valladolid, variedad prototípica del castellano de Castilla (Fernández-Ordóñez, 2001; Klein-Andreu, 2000, por mencionar algunos).

A pesar de la vasta investigación dedicada a este fenómeno, la gramática de la lengua española todavía no ha conseguido dilucidar de modo definitivo los criterios decisivos en la selección del pronombre, por lo que el tema de discusión sigue abierto. La siguiente sección introduce uno de los paradigmas pronominales alternativos o fenómeno lingüístico comúnmente conocido como leísmo.

Variación en el Uso del Clítico *le*: Leísmo

La variación en el uso de los pronombres átonos de tercera persona es uno de los enigmas de la sintaxis histórica más estudiados desde diversos ángulos. Prueba de ello es la numerosa literatura dedicada al intento de encontrar explicaciones a su funcionamiento y, en lo que aquí nos ocupa, del leísmo. Sin embargo, dada la complejidad sobre su origen, uso y distribución, este fenómeno lingüístico aún sigue siendo un asunto pendiente en la sintaxis española para los estudiosos del tema.

Varias son las hipótesis que se han barajado en torno al leísmo, entre las cuales sobresale la reciente clasificación de Flores (2002, 2006) al ofrecer un repaso de las explicaciones dadas hasta la fecha. Dividido en dos propuestas, mientras una centra su atención en las manifestaciones referenciales del uso innovador, la otra, por su parte, se enfoca en factores semánticos y pragmáticos asociados con la variación. Asimismo, la autora divide la primera propuesta en dos hipótesis: tradicional y sustratista, mientras en la segunda propuesta destaca la hipótesis comunicativa.

En lo concerniente a la primera propuesta, la autora expone que ambas hipótesis muestran coincidencias y diferencias (Flores, 2006). Por una parte, sostiene que tanto la hipótesis tradicional como la sustratista comparten el denominador común basado en

que el uso innovador de los clíticos *le(s), la(s), lo(s)* se originan “en la tendencia a (re)establecer nuevas distinciones que sustituyen a la etimológica distinción de caso, y que involucran el género y el grado de individuación de la entidad pronominalizada” (676).

No obstante, la autora apunta que estas hipótesis difieren en la concepción de las motivaciones subyacentes de esta tendencia, ya que según la hipótesis tradicional, el uso innovador se originaría del intento

> por restablecer la distinción tripartita de género ‘masculino’, ‘femenino’ y ‘neutro’, presente en los demás pronombres personales y demostrativos, y pérdida en los pronombres átonos de tercera persona debido a la confluencia, en la evolución fonética, de las formas latinas *illum* ‘acusativo masculino singular’ e *illud* ‘acusativo neutro’ en la forma única *lo* (676).

Para otros autores (Cuervo, 1948; Fernández Ramírez, 1987; Lapesa, 1968/1993), este cambio vendría motivado por formar un paradigma pronominal neológico con distinciones de género y no de caso.

Por otra parte, en lo pertinente a la hipótesis sustratista, Flores (2006) considera el contacto de lenguas como un motor para el desarrollo de las nuevas distinciones, es decir, esta hipótesis postula que el leísmo es un fenómeno inducido por el contacto lingüístico, como es el caso del castellano y el vasco (Urrutia, 1995). Esta propuesta, sin embargo, es refutada por Fernández-Ordóñez (2001) al aclarar que el antecedente de *le* sólo puede ser el objeto indirecto para el hablante del romance vascuence, puesto que en esta variedad los objetos directos inanimados no son habitualmente sustituidos por un clítico. Sirva de ejemplo (6) para ilustrar esta postura. Esta es la razón por la que un interlocutor románico no-vasco interpreta el clítico como objeto directo, ya que en su propia variedad no son posibles los objetos nulos específicos, como ocurre en (7):

(6) María$_i$ compró un vestido precioso$_j$ para ti, pero la aduana *le*$_i$,*$_j$ Ø$_j$ requisó.

(7) María$_i$ compró un vestido precioso$_j$ *para ti, pero* la aduana *le**$_{ij}$ requisó.

Por último, la hipótesis comunicativa, la cual advierte una diferencia significativa entre los pronombres de dativo (*le*, *les*) y los de acusativo (*lo*, *los*, *la*, *las*), pone el acento en los factores de orden semántico-pragmáticos manifiestos en la variación. Esta teoría, trabajo de García (1975), define el leísmo como un cambio en la semántica de los clíticos, los cuales pierden el valor de caso y adoptan el de género. Este análisis diferencia entre el dativo (*le/s*) y el acusativo (*lo/s*, *la/s*) se basa en el relativo "nivel de actividad" (responsabilidad o protagonismo) que estos asignan a su referente en la acción indicada por el verbo. Dicho con otras palabras, el uso de uno u otro pronombre varía en función del grado de participación del referente en la situación verbal: *le* de (8a) implica un mayor grado de actividad que *lo* de (8b) en los siguientes enunciados:

(8a) *Le* ayudó en su trabajo (a Pedro).

(8b) *Lo* ayudó en su trabajo (a Pedro).

Según la autora, esta distinción daría respuesta a diversos casos de leísmo: animado (leísmo de persona) e inanimado (leísmo de cosa), dado que los entes humanos (animados) tienen mayor grado de actividad que los referentes inanimados. Asimismo, esta teoría justificaría el mayor alejamiento del sistema etimológico en aquellos contextos verbales en que intervienen sólo dos participantes (sujeto y objeto):

(9a) *Le* quieren (a Juan).

(9b) *Lo* quieren (eso).

En este caso el hablante tiene flexibilidad para interpretar el clítico como más (9a) o menos activo (9b), es decir, involucrado en la actividad verbal.

Finalmente, en lo que atañe al leísmo y su distribución geográfica, Gili Gaya (1948) apunta que se suele indicar la región de las dos Castillas como “foco contagioso” de estas “alteraciones del estado originario” (207). A pesar de la agresiva expansión, quedarían algunas zonas exentas del contagio, es decir, las llamadas no leístas incluyendo Aragón, las Islas Canarias, la mayor parte de América y, finalmente, Andalucía. Gracias a una serie de trabajos realizados desde diferentes perspectivas teóricas y metodologías, se ha demostrado que la oposición entre zonas leístas y zonas leístas no es tan nítida como sugieren las gramáticas. Asimismo, esta literatura, por lo general, refleja que se ha realizado mucho menos investigación sobre esta variación en el uso de los clíticos en el español de América si se compara con el español europeo (Fernández Soriano, 1993).

Kany (1945), por ejemplo, reconoce la presencia de leísmo en América e identifica la alternancia frecuente entre las dos formas, la innovada y la canónica. Por otra parte, Sanicky (1989) apunta que la desviación de la norma canónica del leísmo se da en Ecuador y Paraguay de manera muy extendida y Fernández-Soriano (1993) comprueba que ocurre principalmente con referentes de persona y cosas, tanto en femenino como en masculino. Otros lugares en los que hay constancia del uso de dativo por el acusativo incluyen algunas zonas Argentina y regiones de Perú y Bolivia (Fernández-Ordoñez, 1999; Fernández-Soriano, 1993; Klee y Caravedo, 2005).

No obstante, la explicación de esta variación en el uso del clítico no ha sido aceptada por todos los estudiosos del tema. En su estudio sobre el habla educada de 10 ciudades[10] de Hispanoamérica, DeMello (2002) concluye que no existe verdadero

[10] Estas son Bogotá, Buenos Aires, Caracas, Habana, La Paz, Lima, México City, San José (Costa Rica), San Juan (Puerto Rico) y Santiago (Chile).

leísmo en el español de América. Sostiene que lo que se conoce por leísmo americano no es el resultado de usar el dativo como acusativo, sino que se trata de usar el clítico *le* en una serie de verbos cuya semántica puede evocar el uso del dativo. Asimismo, el autor analiza minuciosamente verbos como *ayudar, entender* y *comprender* y subraya que la distinción de estos verbos con el uso del pronombre *lo* y *le* radica en el grado de actividad que se confiere al participante y, por lo tanto, concluye

> [w]e have seen several types of construction in use in Spanish American that have been analyzed by some linguists as cases of leísmo but in fact are not, since they do not represent instances in which *le* is used as a direct object pronoun equal to *lo* but are rather cases in which selection of one or the other pronoun is based on semantic, syntactic, or phonological reasons that distinguish significantly between *le* and *lo*. (278)

Quedan aquí, por lo tanto, presentadas las hipótesis (tradicional, sustratista y comunicativa) sobre el leísmo que defiende Flores (2002, 2006), además de la distribución geográfica de este fenómeno lingüístico dentro del mundo hispanohablante. En las siguientes secciones profundizamos en el uso del clítico *le* en dos regiones en España: Andalucía y Castilla.

El leísmo en la Variante Andaluza

Extensa ha sido la polémica de cómo calificar la variedad lingüística característica del español hablado en la Comunidad Autónoma de Andalucía en España. Por una parte, en términos de micro-variedad, ésta ha recibido diferentes etiquetas, tales como “el habla andaluza”, “la norma lingüística andaluza”, “la modalidad lingüística andaluza”; por otra parte, en términos de macro-variedad, los especialistas la consideran un tipo de habla meridional[11] –grupo en el que se incluyen también las hablas de Extremadura,

[11] En términos de macro-variedad, esta diferenciación suele general polémica entre los lingüísticas, pues hay quienes distinguen “las hablas meridionales” (hablas de Andalucía, Extremadura y Murcia) del

Murcia, la zona sur de Castilla-La Mancha, Canarias, Ceuta, Melilla, incluso diferentes variedades del español de América por encontrar su origen en dichas áreas españolas y mostrar los mismos rasgos en la actualidad (Ropero Núñez, 2001:38).

Dadas las anteriores denominaciones que ha recibido la variedad andaluza, para evitar topar con las connotaciones populares negativas (Penny, 2004)[12], tales como formas no estándares, de inferior consideración, y sin status oficial, con las que el término "dialecto" se ha tintado en más de una ocasión, siguiendo las preferencias de los estudios de sociolingüística nuestro trabajo utiliza el sinónimo "variedad" que, en palabras de Silva-Corvalán (2001), "es, en todo caso, neutral en cuanto a que no tiene connotaciones peyorativas". (14)

Antes de entrar en detalle con el fenómeno del leísmo en el español hablado en Sevilla (Andalucía), por ser necesarias para la comprensión de la variación lingüística que aquí nos ocupa, en lo que sigue trazamos las tendencias generales que caracterizan la morfosintaxis andaluza. En otras palabras, tres son los principales fenómenos que atañen a la morfosintaxis de esta variedad son la economía, abundancia y conservación lingüísticas.

Primero, la tendencia a la economía se manifiesta con fenómenos de reducción de las unidades lingüísticas (Carbonero, 1982:48-49), por ejemplo: la desaparición de la forma *vosotros*, la simplificación de formas verbales, la reducción de los pronombres relativos, entre otros.

"español atlántico" (hablas canarias y español de América) (Cano Aguilar y González Cantos, 2000:118-126).

[12] Para Penny (2004) el concepto de "dialecto" es inaceptable porque sugiere que las diferencias lingüísticas entre lugares o grupos sociales adyacentes son abruptas, cuando, en realidad, son graduales.

Segundo, la tendencia a la abundancia de unidades lingüísticas se manifiesta en forma de una redundancia innecesaria: elementos no necesarios que reiteran otros elementos ya mencionados, por ejemplo: “vienen a buscarlas a ellas”, donde *las* y *a ellas* son formas que comparten el mismo concepto semántico y la misma función gramatical.

Por último, cabe indicar la tendencia al conservadurismo lingüístico en el uso innecesario de la preposición *de* en construcciones del verbo flexionado seguido de infinitivo, por ejemplo: “lo vi *de* venir”; “¿me dejáis *de* jugar?” Calificado como *deísmo*, se trata de un arcaico del castellano del siglo XV que ha quedado fosilizado y extendido por Andalucía (Ropero Núñez, 2001:43).

Con referencia al fenómeno lingüístico objeto aquí de estudio (leísmo *animado*), la literatura generalmente distingue tres tipos de sistema que distinguen esta variación lingüística en la lengua española: referencial, casual y estándar (Fernández-Ordóñez, 1999), los cuales son descritos a continuación.

En el primer tipo, el sistema pronominal de clíticos generalmente se caracteriza por confundir los casos dativo y acusativo, por lo cual se desatiende las distinciones de caso para establecer la referencia teniendo en cuenta la caracterización del antecedente, como aparece en la Tabla 2-8:

Table 2-8. Sistema referencial del uso pronominal

Sistema referencial
(10) *Le* vi ayer (a él/ella)
(11) *Le* metí en la mochila (el libro)
(12) *La* dijeron que viniera el lunes (a ella)

A diferencia del sistema referencial, el sistema casual (o basado en el caso) se caracteriza por distinguir los pronombres clíticos en español según el caso (dativo o

acusativo) que reciba el referente. En tercer lugar, el sistema estándar es idéntico al sistema basado en el caso, pero tolera *le* para el acusativo personal en el masculino singular, coincidiendo con el sistema de uso que se ajusta básicamente a lo defendido por la RAE. En palabras del académico Lapesa (1968),

> [e]n el siglo XVIII, la pujanza del leísmo fue tal que en 1796 la Academia declaró que el uso de *le* era el único correcto para el acusativo masculino; después, rectificando este exclusivismo, fue haciendo sucesivas concesiones a la legitimidad de *lo*, hasta recomendarlo como preferible (303).

En lo que concierne a la variedad andaluza, la literatura descriptiva (Carbonero, 1982; Fernández-Ordóñez, 1999; García Mouton, 1994; Lapesa, 1968) divide esta comunidad en dos: Andalucía oriental (comprendida de Jaén, Granada y Almería), que se caracteriza por un sistema casual, y Andalucía occidental (formada por Huelva, Cádiz, Sevilla, Córdoba y Málaga) en la que el sistema pronominal, por el contrario, sigue el modelo estándar.

En la variedad andaluza más oriental se utiliza el clítico *lo/s* solamente para objeto directo [+acusativo, –femenino], *la/s* solamente para complemente directo [+acusativo, +femenino] y *le/s* para los clíticos de objeto indirecto [+dativo], mientras en Andalucía occidental puede encontrarse el uso de *le* para el objeto directo [+acusativo, –femenino, +singular]. En otras palabras, mientras la literatura existente no muestra ninguna evidencia de leísmo animado en la Andalucía oriental, en la variedad más occidental (incluyendo Sevilla, entre otras regiones) los estudios indican que puede darse el leísmo aceptado hasta cierto punto por la RAE. Obsérvense los siguientes ejemplos para ilustrar el uso de pronombres clíticos en la variedad andaluza en la Tabla 2-9:

Table 2-9. Sistema referencial y sistema estándar con pronombres personales objeto

Andalucía oriental (Sistema casual)	Andalucía occidental (Sistema estándar)
(13) ¿Has visto el mechero / a Enrique por alguna parte? (14) Sí, *lo* vi por el garaje. [+acusativo, –femenino]	(19) ¿Has visto el mechero por alguna parte? (20) Sí, *lo* vi por el garaje. [+acusativo, –femenino] (21) ¿Has visto a Enrique por alguna parte? (22) Sí, *le* vi por el garaje. [+acusativo, –femenino]
(15) ¿Conoces esta barriada / a Carmen bien? (16) En realidad, no *la* conozco demasiado bien. [+acusativo, +femenino]	(23) ¿Conoces esta barriada / a Carmen bien? (24) En realidad, no *la* conozco demasiado bien. [+acusativo, +femenino]
(17) *Le* ofrecí el asiento a Pilar. [+dativo] (18) *Les* dieron otra mano de pintura a las cornisas. [+dativo]	(25) *Le* ofrecí el asiento a Pilar. [+dativo] (26) *Les* dieron otra mano de pintura a las cornisas. [+dativo]

Según los estudios descriptivos, el leísmo animado del sistema estándar (*le* como complemente directo de persona, masculino, singular), propio de Andalucía occidental (región en la que se incluye Sevilla) muestra un pronunciado avance, especialmente entre los jóvenes y sólo con el uso de ciertos verbos, tales como: querer, sentir, recordar, etc. Asimismo, una de las conclusiones a las que llegan Cano Aguilar y González Cantos (2000) apunta a que curiosamente su aumento destaca principalmente entre esta generación (de jóvenes) “causad[o] por la difusión del leísmo en los medios de comunicación” (95).

Otra posición a este respecto es la contemplada por Narbona et al. (2003). Según las aportaciones de estos estudiosos del tema, sostienen que esta variación morfosintáctica está en auge en el andaluz “exclusivamente en el habla de quienes han estado más en contacto con la lengua literaria” (100). Por último, los autores destacan una variante del leísmo extendida por la variedad andaluza, es decir, el “leísmo *de cortesía*”, el cual consiste en una alteración en el empleo del pronombre personal objeto de persona de tercera persona: con mayor dominio del *le* en la referencia a

usted, por ejemplo: “Le veo a usted muy desmejorado” (99). A este respecto, hay quienes lo rechazan de leísmo, ya que

> it is motivated by social considerations of respect based on the feeling that the pronoun *le* is of higher prestige than lo, since *lo* is normally utilized as a direct object pronoun with reference to things as well as people (DeMello, 2002:278).

Aquí hemos tratado el leísmo dentro del andaluz. Como la mayoría de los estudios de esta variedad lingüística ha mostrado, vienen a ser trabajos de índole descriptiva y/o teórica, los cuales, sin ahondar en cuestiones de variables sociolingüísticas que motiven este fenómeno, resultan carentes de suficiente base científica que los justifique. No obstante, estas observaciones nos ayudan a sopesar hasta qué punto el leísmo queda restringido en esta región de España al compararlo con la exagerada diferencia lingüística a escasos 500 kilómetros de distancia con la comunidad de habla castellana. Por consiguiente, dedicamos la siguiente sección a la variación lingüística de leísmo en Valladolid.

El leísmo en la Variante Castellana

El leísmo en España ha sido extensamente estudiado, entre otros, por Blas Arroyo (1993), Fernández-Ulloa (1996, 2001), Klein (-Andreu) (1979, 1999, 2000), Quilis, Cantarero, Albalá y Guerra (1985), Urrutia (1995), Urrutia y Fernández-Ulloa (1995, 1997) y Martín Zorraquino (1979). En lo que sigue, centramos nuestra atención en los estudios sociolingüísticos más completos sobre los empleos leístas en la variante castellana y reconocidos por sus novedosas aportaciones hacia este fenómeno (Klein (-Andreu), 1979, 1999, 2000).

Klein (1979) representa el primer estudio cuantitativo del castellano vallisoletano sobre las variaciones en el uso de los clíticos en España, distinguiendo el “sistema

referencial” del “sistema casual”. Mientras el primero es el uso de *le* para referirse a un ser viviente masculino (uso aceptado por la RAE) o femenino (aún no admitido como normativo), el “sistema casual”, por su parte, consiste en el uso de *la*/*lo* como acusativo. Observemos los siguientes ejemplos[13] en la Tabla 2-10:

Table 2-10. Sistema referencial y sistema casual con pronombres personales objeto

Sistema referencial	Sistema casual
(27) *Le* conocí ayer (a él/ella).	(30) *Lo* conocí ayer (a él/ella).
(28) *Le* puse en el estante (el libro).	(31) *Lo* puse en el estante (el libro).
(29) *La* dijeron que fuera el martes (a ella).	(31) *Le* dijeron que fuera el martes (a ella).

Klein (1979) apunta a que el sistema referencial está mucho más extendido en Valladolid que en Soria y Logroño. Revela que el leísmo vallisoletano con seres vivos es de alrededor de 90% en las tres clases socioeconómicas estudiadas (alta, media y baja), mientras el leísmo con referentes inanimados sube del 18% en la clase alta a casi el 50% en la clase media y al 57% en la clase baja.

En cuanto el factor lingüístico, existe mayor frecuencia de leísmo con referentes animados y con referentes inanimados de género masculino. Otro factor lingüístico que ha resultado influir en la producción del leísmo corresponde a la telicidad. Flores-Cervantes (2002) liga el fenómeno del leísmo con la transitividad verbal (Hopper y Thompson, 1980) de forma que los predicados con transitividad más baja varía simultáneamente que el uso del clítico *le* en contextos acusativos. Según el modelo propuesto por Hopper y Thompson (1980), los verbos télicos llevan mayor carga transitiva que los verbos atélicos. Describen la transitividad como “a matter of carrying-over or transferring an action from one participant to another” (253), por lo cual

[13] Ejemplos tomados de Silva-Corvalán (2001:178).

entienden que cuanto más transitiva sea la estructura, mayor proclividad a que el objeto actúe como un prototípico objeto directo. Los verbos atélicos, por el contrario, originarían una estructura menos transitiva y, por tanto, prototípicamente visto como un objeto menos directo. Según el razonamiento de los autores, si el objeto directo se contempla menos prototípico, éste pierde el valor de “directo” y se hace más “indirecto”. Por consiguiente, los predicados atélicos –a diferencia de los télicos– son más propensos a aparecer con el clítico *le/s*.

En lo pertinente a factores sociolingüísticos, la mayoría de los estudios relacionados con la variación que afecta a estos pronombres ha mantenido que aparentemente el leísmo no está correlacionado con ningún factor social relevante (Blas Arroyo, 2005:95). Según nuestro conocimiento, el único trabajo que detecta relación entre el leísmo y el factor social es el de Klein (1979). La autora indica que el leísmo para seres vivientes divide a la población en dos grupos: por clase social y por género. Si, por un lado, la clase media muestra tendencia a ser leísta (49%), mientras la clase baja es menos leísta (29%); los hombres del grupo bajo, por otro lado, duplican la frecuencia de uso del clítico *le* en oposición a *la* y *lo* si se compara con las mujeres, mientras la frecuencia de uso de leísmo de las mujeres del grupo medio sobrepasa a la de los hombres.

Klein (1979) concluye que el leísmo con seres animados es una variante prestigiosa en el español de Castilla, lo cual se apoya en que las mujeres tienden a adoptar los rasgos considerados prestigiosos en la comunidad de habla. No obstante, en este primer estudio deja constancia de que se necesitan otros para llegar a conclusiones más fiables, tales como que la edad puede ser “la variable social-

demográfica adicional de mayor interés, por su relación más directa con la investigación del cambio en valores sociales" (64).

En un segundo estudio sobre el uso de los pronombres de objeto en Soria, Valladolid y Toledo, los resultados de Klein (1999) apuntan, en primer lugar, a que el habla de Valladolid resulta ser más innovadora que la de Soria, ya que mientras un 68% de la primera es leísta, el 0% de la segunda mantiene el uso "etimológico" de *le(s)* y, por lo tanto, es más conservadora. Por otro lado, el corpus de Toledo divide la provincia geográficamente en dos zonas: Toledo Norte y Toledo Sur. Mientras los datos del primero muestran un 40% leísta y, por lo tanto, con tendencia más parecida a la variedad lingüística de Valladolid por el carácter innovador, en Toledo Sur, por el contrario, suele parecerse más a de Soria por mostrar 9% leísta y ser más conservadora.

El estudio de tipo variacionista más reciente, y al mismo tiempo más amplio, que trata en profundidad el leísmo en Valladolid corresponde a Klein-Andreu (2000). Esta investigación se basa en aproximadamente 160 horas de conversación entre 76 mujeres y 64 hombres de diferentes niveles socioculturales de la provincias de Burgos, Valladolid, Soria, Logroño y Toledo. Entre las variables empleadas, analiza las lingüísticas (género, número, animacidad del referente y caso) y extralingüísticas (geográficas y sociales).

En cuanto al perfil de los participantes, son clasificados de acuerdo con unos criterios socioculturales y divididos en tres grupos: el Grupo 1 se compone de aquellos hablantes cuya vida está más limitada a la zona y, por lo tanto, con altas posibilidades de representar el "vernáculo autóctono"; el Grupo 2 está constituido por empleados de

oficina, administrativos, funcionarios y profesionales de nivel medio y maestros de escuela, quienes suelen tener un contacto habitual con la capital provincial por motivos de trabajo; y, por último, el Grupo 3 comprende profesionales o empresarios de nivel alto, con formación académica de universidad y constante trato con otras ciudades españolas y extranjeras.

Este trabajo ofrece los resultados en términos de tendencias: innovadoras y conservadoras. Por una parte, Valladolid representa la provincia más innovadora, esto es, la que emplea el leísmo con mayor frecuencia, seguidas de Burgos, Soria y Logroño. Toledo, por el contrario, es la provincia más conservadora, ya que es en la que se recogen menos casos de leísmo. Entre los resultados más significativos en Klein-Andreu (2000), en lo que a Valladolid se refiere, sobresale el uso (68%) de *le/s* para referentes masculinos en función de acusativo que el Grupo 1. Klein-Andreu (2000) concluye que en la variedad vallisoletana "*le/s* significa solamente 'masculino' y *las/s* solamente 'femenino', sin distinción de caso" (52), además de comprobar que las observaciones tradicionales de que el leísmo es menos frecuente en plural que en singular pierden validez, ya que sus resultados apuntan a que incluso a veces (por ejemplo, con referencias a entes inánimes) la frecuencia de *le/s* para plurales es mayor que la de *le* para singulares.

En resumen, en esta última sección hemos abordado el comportamiento del leísmo animado dentro la variedad castellana, con énfasis en la vallisoletana por motivos de relevancia para nuestro estudio. Con el fin de captar un retrato de la situación en esta variedad lingüística, hemos revisado tres de los trabajos variacionistas (Klein (-Andreu), 1979, 1999, 2000) que más luz han proyectado a este

respecto. En la última sección ofrecemos una recapitulación de los principales puntos aquí discutidos.

Resumen

Esta sección nos ha ofrecido una visión general del fenómeno lingüístico de leísmo que se da en dos regiones españolas. La literatura nos ha mostrado que, pese la copiosa investigación concerniente a esta variación lingüística, la gramática castellana no acaba por dilucidar de modo definitivo los criterios decisivos en la selección del pronombre, por lo cual, en palabras de Narbona et al. (2003), “no puede decirse aún que la cuestión esté cerrada” (99).

Nos hemos acercado a este fenómeno desde un punto de vista histórico, geográfico, teórico, y sociolingüistico, mostrándonos satisfechos con la repercusión que han tenido los trabajos de naturaleza variacionista sociolingüística (Klein (-Andreu), 1979, 1999, 2000). Pese al valor aportado al conocimiento de este rasgo divergente de lo prescrito por los académicos, Klein-Andreu (2000) mantiene una postura menos optimista, al seguir pensando que todavía “falta profundizar en cada una de las distintas facetas de esta cuestión (…) desglosando posibles condicionantes de forma mucho más sistemática y pormenorizada” (149) de lo que ya se ha hecho.

Adquisición de Pronombres Personales de Objeto Directo por Aprendices de EL2 en un Contexto Ordinario de Enseñanza

Existe una abundante literatura sobre la adquisición de pronombres personales de objeto directo por aprendices de EL2, cuya relación forma-función apunta a ser un reto de adquirir. Mientras parte de estos estudios demuestran la interpretación del pronombre como sujeto (Camps, 1997; Houston, 1997; Lee, 2003; VanPatten, 1984, 1996; VanPatten y Cadierno, 1993; VanPatten y Houston, 1998), otros, por su parte, lo

entienden como artículo definido (Andersen, 1984; Liceras, Maxwell, Laguardia, Fernández, Fernández y Díaz, 1997; VanPatten, 1990; Zyzik, 2004).

Esta investigación, sin embargo, se centra en el aprendizaje de niveles iniciales de la competencia lingüística. Hasta la fecha, tenemos constancia de dos trabajos recientes (Zyzik, 2006 y Malovrh, 2008) que en la misma línea de exploración (pronombre personal clítico acusativo) consideran aprendices de niveles intermedio y avanzado de EL2.

Por un lado, Zyzik (2006) investiga el uso de los pronombres *le(s)* en contextos de acusativo mediante cuatro tipos de instrumentos orales (narraciones de un libro con ilustraciones, entrevista estructurada y dos ejercicios de narración de un video) con cuatro grupos de de aprendices de español (N=50) de diferentes niveles de competencia lingüística. Entre las conclusiones a las que llega la autora sobresale, por un lado, un sobreuso del clítico *le(s)* en contextos acusativos, pronunciado del nivel intermedio (22%) al intermedio superior (37.6%) y al avanzado (46.2%) con ciertos verbos de alta frecuencia de uso. Por otro lado, del estudio se desprende un incremento (de 80% a 85.7% hasta 92.4%) en el empleo de *le(s)* para objetos animados.

Malovrh (2008), por su parte, se centra en el uso de los pronombres clíticos *la(s)* y *lo(s).* En un principio, dado que sus datos muestran que los aprendices asocian el pronombre *lo* a un pronombre de objeto directo y los clíticos *la*, *las* y *los* funcionan como artículos, estos hallazgos respaldan el Principio de Uno por Uno *(One-to-One Principle*) de Andersen (1984), el cual define que cada morfema adquirido por el aprendiz tiene un solo significado y una sola función. En un segundo nivel de

perfeccionamiento lingüístico encuentra que el pronombre *los* comienza a adquirir su función pronominal mientras los clíticos *la* y *las* siguen manteniendo el uso de artículo. No es hasta el tercer grupo de nivel de español en que encuentra el empleo de *la* y *las* en función pronominal. Por tanto, el autor identifica cuatro etapas de la interlengua para que la forma y función de los pronombres personales de objeto directo lleguen a adquirirse.

Desde un ángulo de la pedagogía, la última sección de este capítulo reseña una serie de trabajos que sugieren la enseñanza de la variedad lingüística al menos para aquellos estudiantes que se embarcan en la experiencia de pasar un semestre académico en el extranjero, así como algunos estudios que investigan precisamente en qué grado queda reflejada la complejidad de los pronombres átonos en los manuales de enseñanza de EL2.

Incorporación de la Variación Lingüística en el Material Pedagógico

La inquietud entre docentes de L2 ante el grado de dificultad encontrado por los estudiantes de español a la hora de adquirir un uso estable de los pronombres objeto ha sido compartida en diferentes conferencias en los últimos años y, del mismo modo, se ha intentado suavizar con el análisis del material pedagógico al que el estudiante está expuesto. Principalmente, la literatura a este respecto apunta a dos razones cruciales para explicar el grado de dificultad en la adquisición de los pronombres clíticos: por un lado, la dificultad de distinción de caso, lo que lleva a causar perturbación en la comprensión y entendimiento (Engstedt, 2009; Sánchez Carrón, 2004); y, por otro lado, el *input* a través de explicaciones por el docente y del material instructivo que el estudiante recibe (Gutiérrez y Fairclough, 2006; Martín Peña, 2010).

Después de años de experiencia como docente de EL2, Sánchez Carrón (2004) llega a la conclusión de que es conveniente enseñar al estudiante el fenómeno del leísmo, entre otras variaciones lingüísticas, especialmente si el aprendiz va a estar expuesto a estas en contexto de inmersión. La autora expresa que "los aspectos dialectales es un tema al cual no se la ha prestado mucha atención en los libros de texto ni en la enseñanza de español a extranjeros", y continúa diciendo que "en situaciones de inmersión, es un tema que surge con frecuencia en clase de español, sobre todo si estamos en zonas donde no se habla la variedad estándar de nuestro idioma" y que "para facilitar la tarea de comprensión de alumnos de E/LE es necesario el trato de los usos dialectales en clase".

Para Sánchez Carrón (2004), aprender una L2 no debería limitarse a realizar ejercicios repetitivos o escenificar situaciones más o menos reales, ya que el dominio de una lengua conlleva, a su vez, el hecho de "conocer a fondo ese rico caudal que refleja la idiosincrasia del pueblo que ha hecho de ella su forma de expresión". Asimismo, alerta que conocer las diferencias lingüísticas no impide en general la comunicación. A este respecto, la autora alaba el minucioso trabajo realizado por especialistas de Historia de la Lengua y Dialectología, ya que gracias a investigaciones de fenómenos históricos y lingüísticos los profesionales de lengua y cultura hispánicas pueden ofrecer al estudiante algunas nociones sobre los rasgos lingüísticos diferenciadores.

Sánchez Carrón (2004) concluye lanzando la sugerencia de que los alumnos de EL2 reciban instrucción de, al menos, nociones básicas y claras de los rasgos más relevantes del uso de la lengua que hace la comunidad de hablantes en la que se

encuentran inmiscuidos, junto con las razones geográficas e históricas que los han originado, principalmente porque tener esta información de antemano facilitará en gran medida su aprendizaje en contextos de inmersión.

En cuanto a los problemas a los que el aprendiz puede enfrentarse en el aprendizaje y uso de los pronombres objeto, Engstedt (2009) propone una lista con una serie de aspectos en los cuales los estudiantes de EL2 en Suecia presentan problema. La misma autora expresa que "los estudiantes producen gama de errores algo que en consecuencia dificulta la buena comunicación". De su experiencia docente con los estudiantes de EL2, apunta que es un problema sobre todo en el uso del pronombre objeto *le*, principalmente porque no llegan a comprender cómo una misma forma (esto es, el mismo pronombre átono) se puede emplear para expresar dos significados o funciones diferentes (esto es, como objeto directo y como objeto indirecto).

Gutiérrez y Fairclough (2006) presentan la importancia de introducir variación lingüística en el material pedagógico de estudiantes de EL2. Los autores se cuestionan hasta qué punto los libros de texto ofrecen la realidad lingüística a la que el estudiante está expuesto. Se refieren específicamente al perfil del estudiante estadounidense y las diferentes variedades lingüísticas en las que éste se puede encontrar en su propio país y el poco provecho que ofrece un manual de lengua a este respecto. Independientemente de que un libro ofrezca el patrón estándar de la lengua extranjera, cada vez es más necesario obviar varios rasgos lingüísticos a los que una determinada comunidad de estudiantes por localización geográfica pueda difícilmente tener acceso.

Los autores describen los principales rasgos de variación lingüística del español que se encuentra en Estados Unidos y cómo estos muchas veces tienen su explicación

en la variedad lingüística del país de origen. Con esto no quieren decir que al estudiante se le evite explicar el paradigma estándar para así ofrecerle el variacionista, sino que lanzan la sugerencia de que los editores de libros de texto deberían tomar conciencia de que existe una variación lingüística ampliamente extendida por el mundo hispanohablante y a la que al estudiante se le debería presentar mediante su incorporación en el material pedagógico. En sus propias palabras,

> [b]esides teaching the hybrid and simplified form of the language that is the norm in most basic second language programs, instruction should gradually move from awareness of linguistic variation to productive use of alternative dialects, and from a focus on local varieties, registers, and styles to other varieties, registers, and styles of Spanish around the world (Gutiérrez y Fairclough, 2006:184).

Siguiendo la teoría laboviana (1972), el contexto de la comunicación determina las formas que el hablante elige, creando así oportunidades para el uso de variación lingüística. Por esta razón, los autores sostienen que "stylistic variation has to be taught to students if our goal is to teach the real language" (185). Asimismo, sugieren varias actividades que pueden llevarse a la práctica para fomentar la variación de estilística.

Gutiérrez y Fairclough (2006) concluyen que "[t]o avoid just teaching a "sanitized standard" Spanish, sociolinguistic variation should be incorporated into the classroom" (186) independientemente del nivel de competencia lingüística del aprendiz, ya que si desde niveles iniciales se informa al estudiante de la existencia de diferentes variedades lingüísticas del español, éste va asimilando una imagen sociocultural de la lengua meta más heterogénea y va incorporando en su repertorio lingüístico variación de la L2.

Por último, Martín Peña (2010) investiga la dificultad en el aprendizaje de los pronombres de objeto directo e indirecto para estudiantes de EL2 en Suecia. De su experiencia como docente de esta L2 en un contexto de instrucción formal, la autora apunta que el problema en la comprensión y producción de estos pronombres átonos por parte del estudiante viene justificado en la etapa de aprendizaje en la que a éste se le presenta, esto es, en Suecia el currículo educativo suele introducir los pronombres átonos en etapas iniciales del aprendizaje a pesar de la complejidad que conlleva su adquisición y uso. El objetivo que la autora se propone es investigar en qué grado queda reflejada la complejidad de los pronombres átonos en una serie de manuales de niveles iniciales e intermedios en la enseñanza de EL2 orientados al adolescente y adulto suecos.

El análisis del corpus muestra que los libros de textos no reflejan esa complejidad, ya que la distribución y el uso de los pronombres átonos no son conformes al sistema etimológico o sistema casual español de manera consistente, sino que, por el contrario, se mezclan los sistemas. Del análisis del corpus la autora encuentra tres tipos de leísmo (leísmo animado masculino singular; leísmo de cortesía; y leísmo femenino tanto singular como plural, así como masculino plural), ninguno de los cuales son presentados o explicados de manera explícita. Los resultados son expresados numéricamente en porcentaje, analizados y ejemplificados con situaciones del corpus.

Martín Peña (2010) sugiere que las dificultades para la adquisición y uso de los pronombres átonos con función de objeto podrían superarse si el propio currículo educativo ofreciese un sistema casual del español de manera consistente, junto con

unas nociones sobre esos paradigmas lingüísticos que divergen del sistema casual localizados en su geografía lingüística.

Recapitulación

Cerramos el segundo capítulo resumiendo los puntos tratados, así como poniendo de relieve la importancia de los mismos para nuestro estudio. Con el fin de abordar el trinomio constituido por el desarrollo de la competencia sociolingüística mediante la inmersión en un contexto de estudios en el extranjero, enfocamos nuestra primera sección a la explicación de competencia sociolingüística con énfasis en L2; seguimos nuestra línea hacia el tratamiento de la literatura sobre la ASL en un contexto de inmersión, analizando tanto los hallazgos sobre el desarrollo de la morfosintaxis del español durante una estancia de estudios en el extranjero como los estudios sobre las ganancias sociolingüísticas en contextos de inmersión con especial interés en la adquisición de componentes de variación lingüística (objeto de estudio); luego, exploramos el comportamiento lingüístico que el clítico español *le* (pronombre personal de objeto directo de persona) presenta en dos regiones de España (Andalucía y Castilla): contexto en que los participantes de esta investigación pasan una estancia académica de cinco meses.

Con el fin de hacer constar el comportamiento de estos pronombres átonos en un contexto que no sea necesariamente de inmersión, reseñamos los trabajos centrados en la adquisición de pronombres personales de objeto directo por aprendices de EL2 en un contexto de enseñanza ordinaria, esto es, un contexto de instrucción formal. Como conclusión, dedicamos la última sección del capítulo en referir una serie de trabajos que sugieren la inclusión en libros de texto y la enseñanza de la variación lingüística al menos para aquellos estudiantes en el extranjero, con la finalidad de

aliviar la perturbación en la comprensión y el entendimiento del uso de la lengua al que están expuestos diariamente.

A continuación, iniciamos el Capítulo 3, en el cual explicamos la base metodológica para la obtención de datos y la formación del corpus del presente estudio.

CHAPTER 3
METODOLOGÍA

Con el objetivo de dar repuesta a nuestros interrogantes iniciales introducidos en el Capítulo 1, hemos realizado un estudio longitudinal de cinco meses de duración, en el cual examinamos el desarrollo de la competencia sociolingüística, centrado en el uso variacionista de los pronombres clíticos de objeto directo de tercera persona que hacen los aprendices de EL2 después de inmiscuirse en la comunidad de la lengua meta durante un programa de estudios en el extranjero. Asimismo, hemos comparado este desarrollo con la producción oral de los hablantes nativos de la misma comunidad de habla.

Para la obtención de datos, nuestro estudio ha empleado entrevistas orales individuales tanto para los aprendices (grupo experimental) como para los hablantes nativos (grupo comparativo). Al mismo tiempo, como elemento complementario a este instrumento para la recogida de datos, los aprendices han realizado, por un lado, una prueba escrita al principio y final de su estancia con la que se evalúa el uso que hacen de los clíticos y, por otro lado, finalizado el semestre, han rellenado un cuestionario sobre el perfil del contacto lingüístico. La comparación entre ambos grupos nos ha permitido analizar los efectos que ha tenido la inmersión en lo que se refiere a las ganancias sociolingüísticas de nuestro interés.

Los datos son finalmente analizados de manera cuantitativa y cualitativa, con el fin de llegar a comprender bien los posibles factores (lingüísticos/extralingüísticos) implicados en el desarrollo sociolingüístico, además de entender la influencia de la experiencia del extranjero en la L2.

En cuanto a la organización de este capítulo, lo introducimos planteando las preguntas de investigación que motivan nuestro trabajo, seguidas de sus hipótesis. A continuación, describimos y justificamos la base metodológica y el correspondiente diseño de investigación. Después de la perspectiva general, presentamos la muestra de hablantes sobre la que se asienta este estudio, el proceso de recolección de datos y los instrumentos empleados. Concluimos el capítulo ofreciendo una descripción de la formación del corpus, en la cual tratamos, además del tratamiento de los datos recogidos, los procedimientos llevados en el análisis de los datos de este estudio.

Preguntas de Investigación e Hipótesis

En vista de la revisión bibliográfica sobre los efectos de estudios en el extranjero en EL2, está claro que aún hay algunos interrogantes por encontrar respuestas. Las preguntas de investigación que subyacen nuestro trabajo son las siguientes:

1. ¿Con qué nivel de frecuencia los aprendices adquieren el uso de variantes empleadas *(le/s)* por los hablantes nativos al comparar ambas tomas de datos (corpus oral)?

   Iniciamos nuestra investigación con el interés de averiguar si los aprendices producen la variante sociolingüística aquí objeto de estudio con similares niveles de frecuencia discursiva que los hablantes nativos después de una estancia de un semestre en la comunidad de habla. Para responder esta pregunta de arranque, nos proponemos comparar las muestras de datos de habla oral del grupo experimental y el grupo comparativo de ambas regiones. Partimos con la hipótesis de que los aprendices comienzan sus estudios en el extranjero con el conocimiento de las formas estándares de los pronombres clíticos de objeto directo de persona aprendidas en un contexto formal y que el contacto lingüístico

con la variedad lingüística que diverja de la ya adquirida debe motivar la inclusión de estas en su repertorio lingüístico en cierta medida.

2. ¿Cuál es la relación entre el desarrollo lingüístico oral del aprendiz y la producción del hablante nativo en cada región? Para responder esta pregunta, nos cuestionamos dos subpreguntas.

2.1. ¿Qué factores lingüísticos favorecen la producción del pronombre clítico de objeto directo animado en aprendices de EL2 y la acerca a la de los hablantes nativos? Nuestra intención aquí es comparar las ocurrencias del grupo experimental con los del grupo comparativo y averiguar los factores que correlacionan entre ambos grupos. Nos cuestionamos si los aprendices llegan a adherirse a las mismas exigencias lingüísticas en la variación sociolingüística observable en el habla nativa. Nuestra hipótesis es que tendrá un mayor efecto adquisitivo para el aprendiz aquel factor que muestre una mayor frecuencia en el habla nativa, entendiendo que las habilidades lingüísticas emergen de la experiencia que la persona acumula con su uso.

2.2. Como factores extralingüísticos, ¿hasta qué punto el género del aprendiz, junto con la socialización y el perfil del contacto lingüístico (L1 y L2) han podido desempeñar un papel relevante en el desarrollo sociolingüístico?

De manera relacionada, esta subpregunta se centra específicamente en encontrar una posible relación entre el desarrollo de la variación sociolingüística y el contacto lingüístico que los aprendices hayan tenido con la cultura meta. Entendemos que a un mayor contacto (interacción, socialización con hablantes nativos) existe un mayor *input* y, por consiguiente, una mayor posibilidad de

adquisición de los rasgos variables de la L2. Por consiguiente, esperamos una adquisición más cercana a la norma vernácula en aquel participante que muestre un mayor contacto con la cultura meta.

3. ¿Cuál es la relación entre los datos orales y los datos escritos de los aprendices?

Nos planteamos la última pregunta con el fin de establecer las diferencias y similitudes de los hallazgos de producción oral (principal medida para la recogida de datos) con los de producción escrita (medida complementaria en la recogida de datos). Pensamos que sería beneficioso averiguar qué se obtiene con datos naturales orales (de producción espontánea) y datos escritos (de producción más consciente), pruebas en las cuales, de manera longitudinal, se esperan resultados diferentes dada la naturaleza de las técnicas de recolección de datos: mientras en entrevistas orales el hablante tiende a producir un habla vernácula, en las pruebas formales escritas, por el contrario, los participantes estimulan la conciencia lingüística de lo que responden.

Diseño de la Investigación

En esta sección explicamos el proceso que hemos seguido desde la selección de los participantes hasta la recogida de datos orales, incluyendo los instrumentos empleados en su recolección.

Partiendo de la base que nuestra meta era conseguir un significativo número de participantes con similares perfiles, en noviembre de 2009 contactamos con el equipo directivo de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad de Sevilla y Universidad de Valladolid, para que nos aconsejase la mejor manera de reclutar un número razonable de estudiantes. De ambas instituciones recibimos una lista con los

diferentes programas de estudios en el extranjero con los que tienen convenios. Enviada la petición de explicación de objetivos de nuestro estudio (Obsérvese el Apéndice A), obtuvimos respuestas favorables de varios programas, entre los cuales seleccionamos el Centro de Norteamericano de Estudios Interculturales de la Universidad de Sevilla y el Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid.

Nos decantamos por estos dos programas principalmente porque ambos compartían características y ofrecían lo que buscábamos, esto es, 1) los estudiantes hacían una prueba de nivel a su llegada, la cual, junto con los expedientes académicos y las cartas de recomendación, facilita a los coordinadores académicos la tardea de colocar a los estudiantes en un nivel de lengua determinado; 2) los estudiantes vivían la estancia temporal con una familia anfitriona española[14] (en vez de residencias de estudiantes o pisos compartidos con estudiantes europeos por lo general, como era el caso de otros programas que descartamos); 3) tenían excursiones culturales ofrecidas por el programa; y, entre otras razones, 4) contaban con un profesor de apoyo lingüístico en el centro para aquellos que lo necesitaran. El equipo de administración de ambos programas[15] nos facilitó una lista que incluía los nombres y correos electrónicos de estudiantes potenciales con quienes contactamos, enviándoles una explicación del

[14] Sostenemos que el factor de residencia era de suma importancia, por lo cual procuramos que todos los estudiantes viviesen con familias –en vez de residencias o pisos de estudiantes– sencillamente porque confiábamos en que este contexto les ofrecería un amplio abanico de posibilidades para poder interaccionar y –algo incluso arduo, en un principio, para una persona extranjera en el proceso de integración cultural– socializar. Como se ha demostrado en la literatura, “casual and dinnertime conversation can be extremely valuable as a crucial for learning language in concert with everyday sociocultural meanings, values, and tastes” (Kinginger, 2009:202).

[15] Desde un principio, las directoras académicas (Michelle Durán Ruiz del Centro Norteamericano de Estudios Interculturales en Sevilla y Carolina Corregidor Herrero del Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid) ofrecieron un inmensurable apoyo en cualquier asunto que surgiese.

objetivo y de los procedimientos del estudio, junto con una invitación de participación (Obsérvese el Apéndice B).

A aquellos estudiantes que respondieron el correo electrónico, les agradecimos su interés en participar y el siguiente paso consistió en pedirles que rellenasen y reenviasen al investigador un cuestionario sociolingüístico (Obsérvese el Apéndice C), con el cual, por muestreo intencionado, pretendíamos recabar información sobre el perfil académico y lingüístico, así como el entorno familiar. De esta manera, aprovecharíamos el tiempo al máximo, descartando a aquel participante que no recogiese los requisitos mínimos, esto es, buscábamos participantes 1) nativos de inglés, 2) aprendices de español, 3) sin experiencia directa con la lengua española bien en su entorno socioeducativo, o bien en países de habla hispana, salvo aquella limitada a un contexto de aula ordinaria. Recibido y analizado el formulario, programamos la primera entrevista al inicio de su llegada a España (enero de 2010).

El investigador principal se reunió con los estudiantes de manera individual en una oficina ofrecida por el programa académico, lo cual resultó muy conveniente por varias razones, entre las cuales destacamos que era un lugar donde los estudiantes asistían a clase, así que no tendrían que trasladarse a otro sitio, además de que todas las entrevistas fueron grabadas en interior, un lugar perfecto que logró aislar cualquier ruido y conseguir una buena acústica. Explicado el procedimiento, les facilitamos el Formulario de Consentimiento (Obsérvese el Apéndice D) para que lo leyesen y, de estar de acuerdo, firmasen. Asimismo, con todo participante nos aseguramos de informar sobre la confidencialidad y el anonimato que nuestro estudio garantizaba.

Una de las preguntas que solían hacer era el énfasis de nuestro estudio, sobre todo cuando se daban cuenta de que la entrevista sería grabada. En consonancia con Silva-Corvalán (2001), nunca deberíamos ocultar el objetivo de nuestro trabajo, ya que "el reconocimiento de que somos lingüistas y estudiamos 'el habla', 'la manera como conversan las personas' no conduce necesariamente a la distorsión de la manera de hablar" (41). No obstante, en ningún momento se les dio detalles específicos, en lo que se refería a la producción de ciertas formas, sino que era un estudio de lingüística y nos interesaba ver su español en dos puntos concretos (a principio y a final de la experiencia en el extranjero), además de saber sobre su experiencia como estudiante estadounidense en España.

La entrevista oral duraba entre 45 y 60 minutos y, una vez finalizada, pedíamos que hicieran una prueba escrita, que no superaba los 20 minutos. Igualmente, les informábamos de que estaríamos en contacto para mantenerlos informados sobre la segunda fase del estudio, esto es, la segunda entrevista, que sería fechada para antes de su partida para Estados Unidos (sobre la mitad de mayo de 2010 aproximadamente).

Por último, con respecto a los hablantes nativos (grupo comparativo), tuvimos dos formas para conseguir un aceptable número de participantes, así como pertinente para nuestro estudio. Por una parte, las propias directoras académicas nos pusieron en contacto tanto con las familias anfitrionas de los estudiantes como con intercambios oriundos de las ciudades; por otra parte, adoptamos también un muestreo en bola de nieve, esto es, resultó muy efectivo que los propios miembros de las familias y los

intercambios de los estudiantes nos pusieran en contacto con otras familias que ellos conociesen.

En el caso del grupo comparativo, como el medio de contacto fue principalmente vía telefónica, una vez explicados el interés del estudio y su procedimiento, el investigador les hizo algunas preguntas básicas del cuestionario sociolingüístico (Obsérvese el Apéndice E) sobre el perfil académico, laboral y lingüístico, con el fin de excluir a aquel participante que no reuniese los requisitos primordiales, por ejemplo, ser hablante nativo de la variedad andaluza o castellana. Aceptada su participación, se reunieron con el investigador principal una sola vez para proceder a la entrevista. Por lo general, los encuentros fueron en sus propios domicilios, donde leyeron (a algunos de edad avanzada que no sabían leer fue el propio investigador o algún miembro familiar quien se lo leyó) y firmaron el Formulario de Consentimiento (Obsérvese el Apéndice F). Ningún participante mostró objeción a su participación, sino frecuentemente, al contrario, algunos mostraban tanto interés en nuestro trabajo que solían invitar al investigador a alguna bebida, incluso a veces a degustar algún producto típico de la ciudad.

Participantes

La presente investigación se ha constituido de un total de 76 participantes, divididos en dos núcleos: un Grupo Experimental en Valladolid (GEV) y un Grupo Experimental en Sevilla (GES) y, por otro lado, un Grupo Comparativo en Valladolid (GCV) y un Grupo Comparativo en Sevilla (GCS). El grupo experimental incluía 40 aprendices de español de los dos diferentes programas de estudios (Valladolid y Sevilla); el grupo comparativo, por su parte, estaba formado de 36 hablantes nativos de español oriundos de Sevilla y Valladolid.

En lo que a la selección de los participantes se refiere, dos han sido las técnicas comúnmente empleadas en trabajos de esta índole: muestreo al azar y muestreo intencionado. En cuanto a la metodología del muestreo al azar, la investigación ha mostrado que suele ser la técnica más eficaz en la obtención de una muestra representativa (Silva-Corvalán, 2001). Por medio de esta técnica se escoge uno de cada x número de individuos hasta completar el número requerido. La técnica del muestreo intencionado, por su parte, es un sistema estrictamente estratificado en el que se establecen de antemano las categorías lingüísticas y extralingüísticas, junto con el número total de participantes, con el fin de encontrar un número equilibrado de participantes distribuidos por celda (Silva-Corvalán, 2001).

Nuestro estudio optó por la técnica del muestreo intencionado, con el fin de descartar de inmediato a los informantes que no cumplían los requisitos preestablecidos y, así, poder completar las celdas con participantes igualmente distribuidos según los criterios establecidos, es decir, tuvimos en cuenta una seria de factores, tales como el género, la edad, el dominio de lenguas, los años de estudio de español, la carrera académica, la experiencia en el extranjero, entre otros.

A continuación, describimos el perfil de cada grupo y ponemos de relieve las ventajas del contexto de instrucción y de programas de larga duración (a nivel semestral) en el extranjero.

Grupo Experimental

El grupo experimental se compuso de 40 participantes[16], los cuales se dividían a su vez en dos subgrupos: el GEV (20 estudiantes de intercambio en la Universidad de Valladolid) y el GES (20 estudiantes de intercambio en la Universidad de Sevilla).

Logramos conseguir que los dos grupos fuesen lo más homogéneo posible, en el sentido de que cada uno estaba formado por 10 hombres y 10 mujeres, eran aprendices de español de nivel intermedio-alto (la mayoría de los participantes había estudiado español al menos seis años entre la escuela secundaria y la universidad; como requisitito en la selección tuvimos en cuenta un mínimo de dos años a nivel universitario); la mayoría estudiaba español como titulación principal o doble titulación en la universidad de origen; sus edades oscilaban entre 20 y 24 años, era su primera estancia en el extranjero durante cinco meses (primavera de 2010) y estaba matriculada a horario completo (12 y 15 créditos, de los cuales aproximadamente un 75% era enseñado en el propio centro de estudios por profesores nativos y con compañeros estadounidenses y el otro 25% correspondía a asignaturas que cursaban en la universidad pública (Sevilla o Valladolid) con estudiantes españoles e intercambios europeos por lo general). Todos profesores eran hablantes nativos de español y, como mínimo, naturales de España.

[16] Aquí especificamos que al principio cada grupo estaba formado de 30 participantes, pero por motivos fuera de nuestro alcance como, por ejemplo, la falta a la segunda entrevista, o por motivos relevantes al perfil de interés como, por ejemplo, hablantes bilingües que inicialmente en el cuestionario demográfico no consideraban que tuvieran el dominio de ambas lenguas, optamos por igualarlos a 20, no sólo en términos equitativos, sino también en variables demográficas, tales como el género, la concentración académica o el ambiente residencial. En lo que a la última variable se refiere, pensamos que, independientemente de la actuación y exposición fuera de casa, pensamos que los participantes que compartieran domicilio tendrían más facilidad para hablar inglés entre ellos que aquellos que vivieran solos con sus familias, lo que les supondría un mayor grado de interacción y socialización, sacando, por tanto, un mayor beneficio de la inmersión. De esta manera, también descartamos a aquellos que vivían con la misma familia.

En cuanto a las materias que cursaron, sobresalían las asignaturas de lengua, literatura y cultura, entre las cuales destacamos Realidades culturales de España, Gramática española avanzada, Historia de la conquista de América, Arte Neoclásico y Romántico, Patrimonio artístico andaluz y turismo, Literatura de la Guerra Civil, Prosa renacentista, Cervantes, entre otras[17]. Se matricularon teniendo siempre en cuenta las exigencias académicas de su carrera o bien, a veces, influían simplemente sus intereses.

A continuación, la Tabla 3-1 refleja la información principal e individualizada de los participantes del grupo experimental, incluyendo a los dos subgrupos. Por motivos de confidencialidad, decidimos nombrar al grupo experimental "E", seguida de la letra de la ciudad en la que estudia, esto es, "S" para Sevilla y "V" para Valladolid, seguida del número asignado dentro de su grupo. Para género, "H" corresponde a "Hombre" y "M" a "Mujer" (aplicamos este tipo de leyenda en los grupos comparativos también. Obsérvese la Tabla 3-2). En la columna de duración de estudio de español, incluimos los años que lleva estudiando español. Por último, en carrera académica, especificamos la especialidad de estudios universitarios en que se encuentra matriculado (como comentamos anteriormente, todos los participantes de los grupos experimentales estudiaban español como 1ª o 2ª titulación universitaria).

[17] Dependiendo de la carrera académica de cada uno, hicieron aquellos cursos afines a sus intereses. Por orden alfabético, estas son el total de asignaturas que especificaron en el cuestionario sociolingüístico: Al-Ándalus, Arte Neoclásico y Romántico, Cervantes, Desarrollo Social y de la Personalidad, Antropología de la Educación, Espacios Económicos y Relaciones Internacionales, Español de América, Español para Fines Específicos: Derecho, Español para Fines Específicos: Salud, Estadística, Fotografía Creativa, Geografía del Mundo Árabe, Gramática española avanzada, Historia de la Conquista de América, Historia de la Fotografía Española, Historia de la Publicidad y las Relaciones Públicas, Historia Española: Desde el Siglo XV hasta la Actualidad, Informática Aplicada a la Traducción, Inmigración en España, La Época de Franco, Educación Comparada, La Literatura de la Guerra Civil, Prosa Renacentista, Lingüística Aplicada a la Traducción, Patrimonio Artístico Andaluz y Turismo, Pintura y Sociedad, Realidades culturales de España, Semántica del Español, Sociolingüística Andaluza, Teatro Español del Siglo XX.

Table 3-1. Perfil del grupo experimental (GEV y GES)

Identificación	Género	Años de estudio de español	Carrera académica
EV1	H	8	Biología y Español
EV2	H	7	Español
EV3	H	6	Historia y Español
EV4	H	7	Historia y Español
EV5	H	8	Español
EV6	H	6	Inglés y Español
EV7	H	6	Español
EV8	H	8	Música y Español
EV9	H	7	Traducción y Español
EV10	H	8	Informática y Español
EV11	M	8	Bioquímica y Español
EV12	M	7	Periodismo y Español
EV13	M	7	Ingeniería medioambiental y Español
EV14	M	6	Traducción y Español
EV15	M	7	Ciencias políticas y Español
EV16	M	7	Traducción y Español
EV17	M	6	Medicina y Español
EV18	M	7	Español
EV19	M	6	Enseñanza Primaria del Español
EV20	M	8	Español
ES1	H	6	Negocio Internacional y Español
ES2	H	8	Negocio Internacional y Español
ES3	H	7	Estudios Internacionales y Español
ES4	H	7	Negocio Internacional y Español
ES5	H	7	Música y Español

Table 3-1. CONTINUACIÓN

Identificación	Género	Años de estudio de español	Carrera académica
ES6	H	7	Ciencias Políticas y Español
ES7	H	7	Español
ES8	H	6	Negocio Internacional y Español
ES9	H	7	Música y Español
ES10	H	7	Ciencias Políticas y Español
ES11	M	8	Estudios Europeos y Español
ES12	M	7	Ciencias Políticas y Español
ES13	M	7	Español, Cine y Fotografía
ES14	M	7	Español
ES15	M	7	Medios de comunicación y Español
ES16	M	8	Biología y Español
ES17	M	8	Español
ES18	M	7	Música y Español
ES19	M	7	Ciencias Políticas y Español
ES20	M	7	Escritura y Español

Además de enriquecer el entorno educativo de las instituciones de acogida, este contexto de instrucción ofreció la oportunidad para que los estudiantes se beneficiasen educativa, lingüística y culturalmente de la experiencia del aprendizaje en un país europeo. Con el objetivo de practicar español dentro del centro y con profesionales con curtida experiencia con temas interculturales, el propio programa ofrecía actividades extraordinarias durante la semana, tales como mesas de conversación, proyecciones de películas, visitas a museos, excursiones culturales y educativas, trabajo de voluntariado, entre otras.

Igualmente, oportunidad de inmiscuirse en la cultura andaluza o castellana fue brindada por el hecho de convivir con familias anfitrionas, sevillanas o vallisoletanas, quienes acogían a los estudiantes como un miembro más de la familia. Además, los estudiantes tuvieron ocasión de hacer amigos al conocer y salir con intercambios de conversación, lo que resultó de suma importancia, ya que la investigación muestra que la interacción y socialización con hablantes nativos, además de otros factores individuales y extralingüísticos, han reflejado ser una de las formas más eficaces y exitosas para el desarrollo lingüístico y sociocultural del aprendiz en un contexto de inmersión en el extranjero (Kinginger y Blattner, 2008; Rehner et al., 2003; Regan, 2005).

Por último, los estudios también han revelado que estancias duraderas en el extranjero permiten que los estudiantes tengan una mayor exposición a un *input* auténtico y más tiempo para adaptarse a la cultura meta (Davidson, 2010; Dwyer, 2004; Regan et al., 2009; entre otros). En palabras de Regan et al. (2009),

> contact with native speakers is also a positive factor in the acquisition of native speaker variation patterns. (…) Contact is crucial in that it provides both quantity of input and also, given naturalistic interactions with native speakers, the type of modified input which is the best for acquisition. Contact with native speakers was related to the length of stay abroad. (…) If a speaker stays for a year, for instance, gains are considerably more than if the stay is only for two months (135).

Grupo Comparativo

El grupo comparativo, por su parte, se forma de 36 participantes: hablantes nativos de la variedad castellana (GCV: 18 participantes) y de la variedad andaluza (GCS: 18 participantes).

Con el fin de mantener una uniformidad consistente en la selección de participantes, procuramos que ambos grupos fuesen lo más similar posible en número

en cuanto al género (hombres y mujeres), generación (Grupo A: 18-25 años; Grupo B: 26-50 años; Grupo C: más de 51 años), nivel de instrucción (Grupo X: Personas sin estudios, pero destreza en lectura y escritura; Grupo Y: Estudiantes de bachillerato y universidad; Grupo Z: Profesionales académicos y universitarios).

Por lo general, estos participantes eran conocidos de los estudiantes e incluían a miembros de las familias anfitrionas (Grupo X), intercambios de conversación o amigos de los estudiantes (Grupo Y) y personal del equipo directivo del programa de estudios en el extranjero (Grupo Z). Además de obtener el contacto con estos participantes mediante información facilitada por la respectiva dirección de cada programa, resultó muy positivo un muestreo en bola de nieve.

Dado que nuestro estudio parte de un enfoque comparativo, incluimos a los hablantes nativos con el interés de investigar la variación sociolingüística del habla de esta comunidad en concreto y, así, servir de comparación con el desarrollo lingüístico de los aprendices. En palabras de Mougeon et al. (2010), "[n]ot only does this information document the specific variants used by L1 speakers (…) [but it also] provides us with a better understanding of what it is that L2 learners would likely have encountered when interacting with L1 speakers" (6) .

A continuación en la Tabla 3-2 damos información individualizada y relevante para nuestro estudio de los participantes del grupo comparativo. Nuevamente, por motivos de privacidad, decidimos nombrar al grupo comparativo "C", seguida de la letra de la ciudad de origen, esto es, "S" para Sevilla y "V" para Valladolid, seguida del número asignado dentro de su grupo. Para género, "H" corresponde a "Hombre" y "M" a "Mujer".

Según la clasificación anterior, en la columna de generación, se especifica el grupo al que pertenece acorde a la edad. El apartado de nivel de instrucción, por su parte, representa el grupo de nivel de instrucción al que pertenece. Por último, especificamos el lugar de origen.

Table 3-2. Perfil del grupo comparativo (GCV y GCS)

Identificación	Género	Generación	Nivel de instrucción	Región
CV1	H	X	A	Valladolid
CV2	H	X	A	Valladolid
CV3	H	X	A	Valladolid
CV4	M	X	A	Valladolid
CV5	M	X	A	Valladolid
CV6	M	X	A	Valladolid
CV7	H	Y	B	Valladolid
CV8	H	Y	B	Valladolid
CV9	H	Y	B	Valladolid
CV10	M	Y	B	Valladolid
CV11	M	Y	B	Valladolid
CV12	M	Y	B	Valladolid
CV13	H	Z	C	Valladolid
CV14	H	Z	C	Valladolid
CV15	H	Z	C	Valladolid
CV16	M	Z	C	Valladolid
CV17	M	Z	C	Valladolid
CV18	M	Z	C	Valladolid
CS1	H	X	A	Sevilla
CS2	H	X	A	Sevilla

Table 3-2. CONTINUACIÓN

Identificación	Género	Generación	Nivel de instrucción	Región
CS3	H	X	A	Sevilla
CS4	M	X	A	Sevilla
CS5	M	X	A	Sevilla
CS6	M	X	A	Sevilla
CS7	H	Y	B	Sevilla
CS8	H	Y	B	Sevilla
CS9	H	Y	B	Sevilla
CS10	M	Y	B	Sevilla
CS11	M	Y	B	Sevilla
CS12	M	Y	B	Sevilla
CS13	H	Z	C	Sevilla
CS14	H	Z	C	Sevilla
CS15	H	Z	C	Sevilla
CS16	M	Z	C	Sevilla
CS17	M	Z	C	Sevilla
CS18	M	Z	C	Sevilla

Obtención de la Muestra: Instrumentos y Técnicas de Recogida de Datos

Partiendo con el interés en investigar el uso de los pronombres clíticos en un discurso natural (lengua vernácula), los resultados de nuestro trabajo se basaron principalmente en los hallazgos de un corpus de lengua recogido por el investigador principal. En particular, ejemplos del habla natural fueron obtenidos con la colaboración de los participantes anteriormente descritos al participar en entrevistas. Conseguimos formar la muestra con el esfuerzo puesto en un semestre (primavera de 2010).

En cuanto a los instrumentos empleados, en lo que respecta al grupo experimental (GEV y GES), para la recogida de datos obtuvimos datos de naturaleza oral y escrita, esto es, les invitamos a una entrevista oral, además de pedirles que completasen una prueba escrita. Ambas se repitieron para la prueba inicial en enero de 2010 y la prueba final en mayo de 2010. Por otra parte, se utilizó una única entrevista oral para el grupo comparativo (GCV y GCS) grabada en diciembre de 2009 (grupo de Sevilla) y mayo de 2010 (grupo de Valladolid).

Entendemos que hay que buscar la heterogeneidad de la *parole* y la actuación para que nuestro estudio pueda enfocarse en la sociolingüística. Siguiendo, por consiguiente, uno de los consejos de Labov ([1972] 1991), padre de la sociolingüística cuantitativa,

> the object of linguistics must ultimately be the instrument of communication used by the speech community; and if we are not talking about *that* language, there is something trivial in our proceeding. For a number of reasons, this kind of language has been the most difficult object for linguistics to focus on (187).

A continuación, describimos detalladamente los instrumentos y las técnicas empleadas en la recogida de datos, así como justificamos las razones de haber elegido estos métodos en vez de otros.

Entrevista Oral

Todas las entrevistas orales fueron grabadas de manera individual con el investigador principal, hablante nativo de español. Salvo las conversaciones por correo electrónico para fijar el encuentro, los informantes no habían tenido previo contacto con el investigador. Entendiendo la definición de entrevista oral dada por Labov (1984), es decir, “as ‘a well-developed strategy’ that is defined by a number of goals. The most important of these is to record one to two hours of speech and a full range of

demographic data for each speaker within one's sample design" (33-34), la duración de nuestras entrevistas osciló entre 45 y 60 minutos aproximadamente. Sin pasar por alto la sugerencia de Labov, consideramos este tiempo bastante aceptable en vista a que los participantes (GEV y GES) no eran hablantes nativos.

Utilizamos una grabadora digital SONY (modelo ICDB600) para la recogida de los datos orales. Nuevamente, siguiendo las sugerencias de Labov ([1972] 1991) sobre las técnicas en la metodología de estudios variacionistas, es indispensable hacer entrevistas grabadas para conseguir datos confiables y en sus propias palabras, "[n]o matter what other methods may be used to obtain samples of speech (group sessions, anonymous observation) the only way to obtain sufficient good data (…) is through an individual, tape-recorded interview" (209).

Ambos grupos (experimental y comparativo) tenían constancia de la existencia de este instrumento y aunque al principio ambos grupos podían sentirse un poco incómodos, pudimos comprobar que tanto la presencia de la grabadora como el objetivo, como afirma Silva-Corvalán (2001), "se olvida[ron] fácilmente cuando la conversación [era] interesante y flu[ía] con naturalidad" (41). De hecho, las conversaciones se llevaron a cabo en el tono más afable y familiar posible, con el fin de mantener a los entrevistados cómodos e interesados en el tema.

A propósito del número de participantes por entrevista, decidimos que fuesen de manera individual. Aunque no descartamos que las entrevistas en grupos permitan generar más información, ya que el entrevistador tiene un papel reducido, consideramos que las entrevistas individuales nos permitirían conseguir la cantidad de habla necesaria y dirigir la conversación hacia el cauce deseado. Por otra parte,

tampoco se nos fue por alto que la entrevista en grupo correría el riesgo del solapamiento de voces, dificultando así el trabajo de transcripción (Silva-Corvalán, 2001).

Pasando a examinar la importancia del enfoque de este trabajo, dentro del campo de la sociolingüística, se ha demostrado que la variación está condicionada por una serie de factores (lingüísticos y sociales) y que no es un fenómeno individual y asistemático, sino inherente a la estructura del lenguaje. Para un estudio de esta naturaleza, es primordial captar el habla vernácula de los participantes, ya que la atención que presta en el habla es muy baja y, por consiguiente, al ser un habla menos cuidada, se obtienen datos más sistemáticos de la variación que lo que representaría un habla más formal (Labov, 1984).

Por lo tanto, teniendo en cuenta que "the aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed" (Labov, [1972] 1991:209), esto es, observar al informante sin que éste observe que está siendo observado, es mediante una observación sistemática la manera en que el sociolingüista puede obtener datos.

Por esta razón, los estudiosos apoyan que las entrevistas sociolingüísticas representan un instrumento idóneo en trabajos de variación lingüística, cuyo interés se basa en la explicación de la variabilidad que existe en el uso de formas múltiples a la hora de realizar una función idéntica o similar (Poplack, 1993). El conjunto de posibles formas o variantes entre las que el hablante puede elegir para cumplir con una función concreta constituye una variable (Moreno Fernández, 2009:356) y debe tener un valor referencial idéntico (Labov, [1972] 1991).

Como reacción a la investigación de ASL centrada en aspectos lingüísticos invariables, desde principio de la década de los 90 con el estudio pionero de Adamson y Regan (1991) sobre la adquisición de los patrones variacionistas de la variable *-ing* por vietnamitas y camboyanos, se ha proyectado una nueva corriente que engarza la sociolingüística y ASL. Estos estudios que investigan minuciosamente cómo los aprendices de L2 adquieren los patrones variables concernientes a la fonología, morfología, sintaxis y semántica característicos del habla nativa, esto es, las normas lingüísticas de una comunidad de habla determinada, han empleado la entrevista sociolingüística como instrumento principal (combinada a veces con pruebas escritas) para la recogida de datos (Mougeon et al*.,* 2010; Rehner et al., 2003).

Según el modelo de estudios similares, para poder comprobar el efecto de la estancia en el extranjero en la adquisición de la variación sociolingüística, los especialistas del campo de ASL, confiando en los resultados obtenidos en estudios de variación sociolingüística en L1, han empezado a utilizar la entrevista sociolingüística como herramienta principal en la recogida de datos (Adamson y Regan, 1991; Dewaele, 2004; Dewaele y Regan, 2001; Howard, 2006; Mougeon et al., 2004; Nagy et al., 2003; Regan, 2005; Rehner et al., 2003; *inter alia*). Siguiendo esta línea, nuestro trabajo, por consiguiente, también utilizó la entrevista sociolingüística como instrumento principal en la obtención de datos orales.

En relación al diseño de la propia entrevista, consideramos los consejos que Tagliamonte (2006) ofrece para realizar una entrevista sociolingüística, entre los cuales sobresalieron: 1) la adaptación de la entrevista; 2) algunas técnicas del cuestionario; 3) la formulación de preguntas; 4) la selección de preguntas apropiadas; 5) el concepto de

buenas preguntas; 6) la retención de autoridad; 7) la oportunidad de que el informante hablase; 8) la aproximación a la lengua vernácula; 9) las preguntas cortas; 10) la perspectiva interna; y 11) la posición de aprendizaje (37-49).

Otra de las razones que encontramos decisiva en la elección de este instrumento con miras a la recogida de datos fue la naturaleza de su organización, es decir, en general, las entrevistas sociolingüísticas suelen ser menos rígidas que las entrevistas totalmente estructuradas. En este estudio el investigador llevaba una entrevista formada de unos temas que habían sido previamente apuntados. No obstante, aunque se prepararon de antemano, muchos de los temas surgieron espontáneamente a lo largo de las conversaciones. Con el fin de recopilar suficientes datos para realizar el análisis propuesto, conforme transcurría la conversación, iba introduciendo cuestiones que propiciasen el uso de la variable lingüística que aquí nos ocupa e intentaba llevar el diálogo hacia aquellos temas que mejor se prestasen a la producción de las estructuras. Sobre estos temas el participante debía responder, según el entrevistador encontraba la ocasión, pero siempre conduciendo y controlando la entrevista por los cauces propicios.

En cuanto al contenido de las entrevistas, los módulos abordaban temas relevantes tanto para los hablantes nativos como para los aprendices (Obsérvese el Apéndice G). El grupo experimental (GEV y GES) tenía un módulo temático para cada ronda (primera y segunda entrevistas) y el contenido de éstas tocaba temas relacionados, por un lado, con la familia y amigos, la universidad, expectativas en el extranjero, la juventud, las primeras impresiones en el extranjero, un amor en el extranjero, la educación secundaria, el perfil del español, las figuras reconocidas de la

cultura hispánica, la percepción del estadounidense en España y, por otro lado, la percepción del español, los primeros choques culturales, la familia anfitriona, el balance de la experiencia, estudios en España, diferencia de enseñanzas, diversión española, lugar favorito, festividades y añoranza. En cuanto al grupo comparativo (GCV y GCS), los temas abordaban la juventud, la ciudad de Sevilla/Valladolid, la identidad andaluza/castellana, la crisis económica, la sanidad pública, el turismo, las festividades, la política, el fútbol y la cultura española. Antes de la toma real del muestreo, varios de estos temas ya se habían piloteado en estudios previos, mostrando ser aptos para mantener a los participantes interesados en la conversación (Salgado-Robles, 2009, 2010).

En definitiva, sostenemos que esta metodología fue vital para nuestro estudio, ya que tenía como objetivo principal captar el habla más cercana posible al vernáculo, es decir, la manera en la que la gente (tanto aprendices como hablantes nativos) interacciona verbalmente cuando no está prestando atención a su habla y, así, menos afectada por la naturaleza del entorno de la entrevista (Labov, [1972] 1991).

Pruebas Escritas

En el presente estudio, queremos enfatizar que mientras los principales datos de análisis son las conversaciones grabadas, de manera adicional obtuvimos más información considerando que podría servir para sopesar y, por tanto, fortalecer algunos de los hallazgos de la muestra oral. Entonces, como simple complemento de las conversaciones grabadas y nunca como sustituto, después de la entrevista oral, los participantes realizaron tres tipos de pruebas escritas con finalidades diferentes.

Por una parte, tomamos de referencia algunos libros de texto o gramáticas del nivel de los participantes, con el fin de comprobar el tipo de *input* que solían recibir del

material pedagógico. A partir de éste, el investigador principal diseñó su propia prueba, la cual se componía de tres partes de una duración aproximada de 5 minutos cada una (Obsérvese el Apéndice H).

En la introducción, explicamos que nuestro interés era observar específicamente el conocimiento prescriptivo del uso pronominal mediante los tres siguientes ejercicios.

La primera sección consistía en un *Ejercicio de escala de nivel*, en el cual debían evaluar 20 oraciones de 1 a 5, según sus estímulos, por ejemplo:

(1) Mi hijo Pedro está muy nervioso porque mañana salen las listas de admitidos en la universidad. ¡Tendré que calmarle un poco porque lleva días sin comer!

Los participantes debían calificar esta oración, según sus estímulos, siguiendo la siguiente puntuación:

5 La respuesta me suena perfecta.

4 La respuesta me suena un poco rara (pero alguien más lo diría así).

3 La respuesta suena rara.

2 La respuesta suena muy extraña (nadie lo diría así).

1 No sé.

Para la segunda parte, dimos un *Ejercicio de relleno de huecos*, en el cual los participantes debían completar los espacios de cada frase, por ejemplo:

(2) Luisito, no te pelees con las amigas de tu hermana, por favor.

Déja_____ en paz y vete a jugar con tus amigos.

Para cada hueco, debían utilizar uno de los siguientes pronombres personales átonos que facilitábamos *me, te, lo, la, le, se, nos, os, los, las, les*.

La tercera sección era un *Ejercicio de selección múltiple*, en el cual debían rodear con un círculo el pronombre que considerasen más natural en función a su uso, por ejemplo:

(3) A: ¿Has llamado a tu padre por teléfono? ¡Hoy es su cumpleaños!; B: Sí, mamá, ya _____ he llamado.

En este caso en particular, las opciones posibles fueron (a) le, (b) me y (c) lo, entre las cuales el participante debía elegir una opción.

Después de cada sección, les recordábamos que no podían hacer cambios a las respuestas ya dadas. De esta manera, buscábamos obtener el uso que ellos mismos producirían en una interacción oral y/o escrita de forma cuasi-natural.

De cada ejercicio se extrajeron 20 ítems (un total de 60 por prueba), de los cuales cinco (un total de 15 por prueba) no estaban relacionados con nuestro estudio, sino que se pusieron simplemente para despistar (distractores). Esto es, no debían ser rellenados con pronombres clíticos de objeto de tercera persona necesariamente, el siguiente ejemplo ilustra uno los casos incluidos como distractor:

(4) ¿_____ molesta a vosotros si fumo aquí? Afuera hace una rasca tremenda ☹

A sabiendas de que nuestro interés no era el uso del pronombre personal átono de segunda persona del plural, las posibles opciones que dimos fue (a) Les, (b) Os y (c) Me.

Aunque obtuvimos un alto número de casos (un total de 3.600 ocurrencias), sostenemos que los datos obtenidos mediante este instrumento no son comparables con aquellos obtenidos en conversaciones grabadas, ya que las respuestas a tareas

lingüísticas estimulan la conciencia lingüística de los participantes al limitarse a dar simplemente la forma que creen que es la más correcta. Por tanto, queremos dejar claro que desde un principio éramos conscientes de que con una prueba de este tipo era difícil obtener los usos reales y, como expresamos anteriormente, los datos extraídos de esta prueba escrita no serían nunca decisivos para llegar a ninguna conclusión, sino que servirían como información complementaria a la información del corpus de habla oral. Siguiendo los consejos de Silva-Corvalán (2001), "[l]as pruebas formales (…) sólo pueden usarse como complemento de la conversación grabada, nunca como sustituto" (63).

Finalmente, en cuanto al contenido de las pruebas escritas, intentamos que las frases fuesen lo más claras posible, sin que presentasen errores o sin que representasen expresiones fuera del nivel (muy inferior o superior) al de los participantes. Como apuntamos anteriormente, otra de las desventajas que no se nos pasa por alto es la rigurosidad en la preparación de la encuesta para evitar ambigüedad en su interpretación y la obtención de un estilo poco espontáneo (Hernández Campoy y Almeida, 2005; Silva-Corvalán, 2001).

Por último, como variable extralingüística a considerar, pensamos que sería conveniente hacer llegar a los participantes una encuesta (Obsérvese el Apéndice I), con el fin de evaluar el contacto lingüístico que habían tenido a lo largo del semestre. Este cuestionario, compuesto de 20 preguntas, es una adaptación de *The Language Contact Profile* (LCP), publicado por Freed et al. (2004). Un ejemplo puede observarse en (4):

(4) Speaking Spanish to native or fluent speakers of *Spanish*

Entre las opciones que debían elegir, incluimos de menor a mayor frecuencia, esto es: *Never*, *Occasionally*, *Sometimes*, *Very Often*, *Always*. Los enunciados evalúan en una escala de menor a mayor frecuencia la clase de perfil del contacto que los aprendices habían establecido con la L1 y la L2 en sus destrezas lingüísticas (productiva y receptiva) después de su estancia en el extranjero.

Formación del Corpus

En esta sección presentamos los detalles de la formación del corpus de nuestro estudio, el cual, como señalamos en el apartado anterior, se compone de datos orales y escritos procedentes de la participación de nuestros participantes. La siguiente sección describe ambos corpus. Después explicamos cómo tratamos dos datos. Terminamos dando una explicación de cómo son los datos analizados cuantitativa y cualitativamente.

Corpora

Se recogieron datos para formar dos tipos de corpus: uno escrito y otro oral. Nuestro corpus principal que constituye el enfoque de este estudio es el oral. Los datos escritos, por su parte, se utilizaron para explorar posibles relaciones con los datos orales.

Corpus Principal: Datos Orales

Proceden de la extracción de todas ocurrencias (un total de 1.667 casos, lo que significa una media de 14.37 casos por participante) relevantes a nuestro trabajo, siendo seguidamente codificadas como parte del análisis variacionista del uso de la variable de los pronombres clíticos de objeto directo de persona. A pesar de las preguntas que se hacen con frecuencia los investigadores sobre el número de casos mínimo para evitar sesgos en los resultados, dada la naturaleza de nuestro estudio,

consideramos que contamos con un número con aceptabilidad y fiabilidad (Hernández Campoy y Almeida, 2005:200).

Nuestro análisis representa una combinación de procedimientos cuantitativos y cualitativos, con el fin de conseguir una mayor comprensión del desarrollo de la competencia sociolingüística de los aprendices durante una estancia temporal en el extranjero en respuesta a las preguntas de investigación planteadas en la segunda sección de este capítulo. Dedicamos el Capítulo 4 al comentario y análisis de los resultados.

Corpus Suplementario: Datos Escritos

Como presentamos anteriormente, los datos escritos provienen de tres ejercicios escritos que hicieron los aprendices en dos puntos de su inmersión en España: al principio y al final del semestre. Obtuvimos por cada participante 45 casos pertinentes para nuestro estudio, lo que supuso un total de 3.600 ocurrencias, esto es, 1.800 casos en cada ronda. Esto representa, por tanto, una clara ventaja, ya que el empleo de este instrumento ayudó a maximizar el tiempo con el número de participantes en escasa duración, así como obtener el mismo número de casos por cada participante.

Tratamiento

Transcripción y codificación del material oral recogido

Realizadas las grabaciones, las 116 entrevistas (40x2 del grupo experimental; 36 del grupo comparativo) fueron transcritas seleccionando los fragmentos de interés para nuestro estudio y utilizando una ortografía estándar, según las pautas de DuBois (2006) con ligeros cambios.

Dado que el material estaba en formato digital, para las transcripciones de las grabaciones orales, nos ayudamos de un programa informático VoiceWalker, ofrecido

de manera gratuita por DuBois y Bucholtz del Departamento de Lingüística de University of California-Santa Barbara.

Entre las ventajas que ofrece, VoiceWalker “lets you play back the sound in a controlled way, with the benefit of being able to systematically step (or “walk”) through a recording, repeating short segments for a specified number of repetitions, then moving on to the next segment”. Igualmente, repartimos las transcripciones entre varios voluntarios para que minuciosamente las revisaran. Los voluntarios estaban familiarizados con la lingüística, así como conocían la importancia que su función desempeñaba de cara al siguiente paso de nuestra investigación, esto es, la codificación de los datos.

En lo que a la codificación respecta, todos los ejemplos de verbos monotransitivos con objeto directo animado fueron extraídos, pasados a una hoja de cálculo y codificados de acuerdo a los diferentes factores lingüísticos y extralingüísticos. La primera columna representaba los propios ejemplos y la segunda columna incluía la identificación de cada participante. Las columnas restantes clasificaban las variables lingüísticas y extralingüísticas.

Codificación del material escrito

Una vez completadas, las 80 pruebas escritas fueron puestas por separado en otra hoja de cálculo y codificadas en dos variables: número (singular) y género (masculino y femenino). Mientras la primera columna representaba la identificación de cada participante, las restantes columnas contenían estas variables lingüísticas.

Análisis

Análisis Cuantitativo

Con el análisis cuantitativo pretendemos responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Con qué nivel de frecuencia los aprendices adquieren el uso de variantes (*le/s*) empleadas por los hablantes nativos al comparar ambas tomas de datos (corpus oral)?

2.2. ¿Qué factores lingüísticos favorecen la producción del pronombre clítico de objeto directo animado en aprendices de EL2 y la acerca a la de los hablantes nativos?

3. ¿Cuál es la relación existente entre los datos orales y los datos escritos de los aprendices?

Codificadas las variables en una hoja de cálculo, calculamos la proporción de los casos obtenidos por participante y factor. Después, computamos las probabilidades de cada variable mediante el correspondiente comando del programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para Windows en su versión 18.0, el cual nos permite realizar "univariate analysis (i.e., means, percentages), bivariate analysis (i.e., correlations), and multivariate analysis (i.e., multiple regression, logistic regression)", además de ofrecer "information on interactions, which are difficult to analyze in VARBRUL, the statistics program favored by many variationists" (Otheguy, Zentella y Livert, 2007:772).

En lo que al tipo de prueba estadística se refiere, calculamos la frecuencia de las variantes de la variable dependiente (o variable de criterio) según cada una de las variables independientes (o variables de predicción). Mientras la variable dependiente hace referencia a los casos en que los participantes emplean el pronombre dativo *le(s)*

cuando se espera el uso del pronombre *la(s)* o *lo(s)*, la variable independiente, por su parte, representa cada uno de los factores que predicen el uso del pronombre dativo en vez del acusativo con función de objeto directo. Grosso modo, nuestros datos fueron analizados principalmente en base a estadísticas descriptivas, pruebas *t* (para muestras relacionadas y muestras independientes) y correlación de Pearson, cuya relevancia explicamos a continuación (Hernández Campoy y Almeida, 2005; Larson-Hall, 2010).

Por una parte, la prueba *t* nos permite hacer inferencias acerca de dos medias. Para nuestro estudio, dos tipos de pruebas *t* fueron necesarias: la prueba *t* para muestras relacionadas y la prueba *t* para muestras independientes.

La prueba *t* para muestras relacionadas nos permite contrastar medias que corresponden a muestras relacionadas, por ejemplo, al analizar a un grupo de individuos en dos momentos. En nuestro caso, empleamos esta prueba para comparar las medias del antes y después de la inmersión de los grupos de aprendices por separado, esto es: comparación 1: prueba inicial y prueba final del grupo de aprendices en Valladolid (GEV); comparación 2: prueba inicial y prueba final del grupo de aprendices en Sevilla (GES). La prueba *t* para muestras independientes, por su parte, fue utilizada con el fin de comparar las medias de dos grupos de muestras y comprobar el grado de significancia de su similitud o disimilitud, así como la forma en que los datos se distribuyen en torno a esas medias. Tres fueron las comparaciones que hicimos utilizando esta prueba: comparación 3: grupo de aprendices en Valladolid (GEV) y grupo de aprendices en Sevilla (GES); comparación 4: grupo de aprendices en

Valladolid (GEV) y grupo de hablantes nativos de Valladolid (GCV); comparación 5: grupo de aprendices en Sevilla (GES) y grupo de hablantes nativos de Sevilla (GCS).

A continuación destacamos la información relevante para la lectura e interpretación de las tablas de los descriptivos procedentes de los análisis de SPSS (Hernández Campoy y Almeida, 2005; Larson-Hall, 2010):

M (media) representa los porcentajes (promedios) del uso del pronombre *le* que fueron encontrados;

N se refiere al número de participantes del estudio por cada grupo y, en nuestro caso, incluye: 20 participantes por cada grupo de aprendices de EL2 (GEV y GES) y 18 participantes por cada grupo de hablantes nativos (GCV y GCS);

La desviación típica nos muestra la variación entre los resultados, esto es, mide la distancia de variación desde la media de la mayoría de los resultados. Mientras una desviación típica alta indica que la distribución de la mayoría de los resultados de un grupo específico es muy grande desde la media, una desviación típica baja, por su parte, significa que la mayoría de los resultados de un grupo en particular son cercanos al valor de la media del mismo grupo;

Error típico de la media es la desviación típica de la distribución muestral de la media y se obtiene dividiendo la desviación típica de la variable por la raíz cuadrada del número de casos. Conviene caer en la cuenta desde el principio de la utilidad del error típico de la media, esto es, lo que nos interesa no es la media como dato descriptivo de una muestra, sino tener una idea de por dónde oscila la media en la población representada por esta muestra;

El valor de *t* representa la diferencia de las medias de dos grupos dividida por la multiplicación del error estándar por la división de las medias de esos dos grupos. En conjunto con la información de los grados de libertad (*gl*), usamos el valor *t* para averiguar si las diferencias entre dos grupos fueron significativas. Conviene recalcar que el valor *t* es información esencial en pruebas *t* para muestras relacionadas e independientes;

Los grados de libertad (*gl*) siempre son la diferencia del número de participantes del total del número de grupos;

El nivel de significación bilateral o sig. (bilateral) contrasta una hipótesis nula en la que la dirección del efecto no se especifica de antemano. El nivel de significancia en los análisis estadísticos fue de $p < 0.05$, el cual nos permitió determinar si la relación entre las dos variables resultaba ser sistemática y estadísticamente significativa. Por consiguiente, obtener una cifra de significación bilateral inferior al valor de 0.05 nos llevaba a rechazar la hipótesis nula y, por tanto, afirmar que las diferencias habían resultado significativas entre ambas variables. Si, por el contrario, el valor probabilístico era mayor a 0.05, aceptamos la hipótesis nula que asume que no existe diferencia significativa entre las dos medidas.

Análisis de correlación entre las variables (correlación de Pearson) es una técnica que se utiliza para examinar las asociaciones lineales entre variables, ya que si las variables no estuviesen asociadas literalmente, las correlaciones entre ellas serían nulas y, por tanto, la matriz de correlación sería igual a la matriz de identidad.

Con el fin de averiguar los factores que motivaban el uso de un tipo de clítico y no de otro, tuvimos en cuenta una serie de variables. Para lograr este objetivo, en primer

lugar, analizamos el nivel de frecuencia de uso de clítico en oposición al uso de no clítico, así como, de manera global, observamos las ocurrencias en el uso de clíticos (*la*, *le*, *lo*). Para ganar precisión en cuanto a los factores que tuvieron efecto en el uso del clítico *le* (variable dependiente de central interés en nuestro trabajo), consideramos un total de 7 variables (5 lingüísticas y 2 extralingüísticas), las cuales habían resultado significativas en previos estudios de ASL y/o sociolingüística por correlacionar en el desarrollo de L2 o con variedades lingüísticas del español (Consúltese el repaso bibliográfico en el Capítulo 2). En lo tocante a las variables lingüísticas, tuvimos en cuenta los siguientes 5 factores: 1) tipo de predicado verbal; 2) género del referente; 3) número del referente; 4) aspecto de telicidad; y 5) animacidad del sujeto. Dos fueron las variables extralingüísticas que escogimos: 1) género y 2) perfil lingüístico de los aprendices hacia el contacto con la L1 (inglés) y la L2 (español) durante la estancia en el extranjero. A continuación detallamos cada una de estas variables.

Tipo de predicado verbal. Distinguimos las formas verbales simples de las compuestas. Mientras las primeras se formaban del verbo léxico exclusivamente, las segundas, por su parte, incluían tiempos verbales compuestos (esto es, verbo auxiliar seguido de forma no personal), perífrasis verbales y verbos con complemento de régimen. Sirvan de respectivos ejemplos[18] las siguientes frases:

(1) Forma simple: (…) Usualmente *los* llamo todos los días y ellos me llaman o escriben un email también… es interesante porque cuando estaba en los Estados

[18] Para ayudar a su lectura/interpretación en los siguientes ejemplos, “G” querrá decir “grupo”. “E” se referirá a “(grupo) experimental” y “C” equivaldrá a “(grupo) comparativo”; por “V” entenderemos “Valladolid” mientras que “S” será “Sevilla”; el número que siga a “V” o “S” designará al participante dentro de su grupo; el último número será “1” o “2”, los cuales se referirán a la prueba inicial o la prueba final respectivamente. Esta última distinción (“1” o “2”) no se aplicará al grupo comparativo, ya que los hablantes nativos participaron una vez solamente.

Unidos no *los* llamaba frecuentemente como ahora (…) pero es normal (GEV, 3,1);

(2) Forma compuesta: (…) La primera semana no podía tener una conversación con mi papá y mi mamá española…sentía que no podía hablarles… yo *les* miraba y… solo me sentía ridícula cuando no podía entender*les*…sí, afortunadamente ellos me ayudaron mucho (…) ahora *les* voy a echar de menos mucho…han sido tan amables conmigo… (GEV,20,2).

Género del referente. La literatura ha mostrado que el género del referente (masculino y femenino), esto es, del objeto directo de persona, influye en la selección del clítico. Observemos un ejemplo de cada uno:

(3) Referente masculino: (…) Al señor de la casa un poco más… *le* respeto porque es viejo… y su mentalidad es…. más vieja…(GEV,16,2);

(4) Referente femenino: (…) Decía que mi amigo estaba mirando a su novia… pero no era verdad… mi amigo no *la* estaba mirando… porque mi amigo tiene su novia… (GEV,2,2).

Número del referente. Independientemente de la concordancia realizada, otra variable que también consideramos fue el número del referente: singular y plural, como muestran los siguientes ejemplos:

(5) Referente singular: (…) Hablan cosas malas sobre el presidente del gobierno… Zapa… Zapatero… no *le* conozco muy bien… no tengo mucha información de él… (GEV,9,1).

(6) Referente plural: (…) ¿Con mis padres en los EEUU? Sí, *los* llamaba normalmente 2 días a la semana (GEV,2,2).

Aspecto de telicidad. Distinguimos las situaciones télicas de las atélicas. La telicidad define el aspecto de una actividad que sólo puede darse por realizada con su culminación. De este modo, un evento con aspecto +Télico implica la consecución de un objetivo mientras aquel con rasgo -Télico no implica necesariamente el logro de un objetivo. Sirvan de ejemplos los siguientes casos:

(7) +Télico: (…) Encontré a mis amigos de Madrid en Ámsterdam (GES,2,2);

(8) –Télico: (…) Estudio en Chicago, sí, muy lejos (…) y a veces extraño a mi familia en California (GEV,17,1).

Animacidad del sujeto. Los verbos con sujeto + Animado conforman la primera categoría de esta variable, mientras aquellos sujetos con rasgo –Animado forman la segunda categoría, como mostramos con los siguientes ejemplos:

(9) +Animado: (…) [Yo] no *la* recuerdo muy bien, pero, sí, pienso que ella era de Andalucía también (GES,15,1).

(10) –Animado: … siempre estas cosas *le* estresaban y yo no sabía por Qué (…) yo siempre le decía (…) estamos en España, Europa (…) ¡Disfruta, hombre!" (GEV,10,2).

Por último, en lo tocante a las variables extralingüísticas, tuvimos en cuenta, por un lado, el género del participante y, por otro lado, el perfil del lingüístico del contacto con la L1 y L2. A la hora de hacer los análisis estadísticos, ambas variables extralingüísticas fueron aplicadas por motivos de relevancia principalmente al grupo experimental de nuestro trabajo, esto es, los aprendices de EL2.

En cuanto al factor género (hombre vs. mujer), no está demostrado de manera categórica que el género de los hablantes sea indicador en las ganancias lingüísticas

de aprendices en contextos de inmersión, pues esta literatura ha mostrado una postura inconsistente a este respecto. Aunque somos conscientes de que se trata de un número limitado de estudios, los cuales difieren unos de otros en cuanto a su concentración, consideramos la necesidad de tener en cuenta este factor, con el fin de evitar posteriores conjeturas o limitaciones. Por una parte, el trabajo de Carlson, Burn, Useem y Yachimowcz (1990) indica ganancias a favor de los hombres de manera longitudinal,

> the single most powerful predictor of language change was gender (…). Examination of the means of the males and females both before and after study abroad showed that the greatest gain in language proficiency was made by the males. Prior to the study abroad year, the males were substantially lower than the females in foreign language proficiency. By the end of the sojourn, however, the males made gains that brought them up to the level of the females (78).

Asimismo, otros estudios concluyen que las mujeres, a diferencia de los hombres, tienen menos oportunidades a la hora de socializar en un país extranjero, lo cual inevitablemente tiende a reflejarse en menores ganancias lingüísticas si se comparan con el desarrollo lingüístico de los hombres (Polanyi, 1995). Mientras las participantes (mujeres) de este trabajo se sentían acosadas por los hombres de la comunidad meta (Rusia), los participantes masculinos, por el contrario, llegaron a establecer relaciones muy positivas y cercanas a las mujeres rusas

Para la codificación de la segunda variable extralingüística, establecimos una media por participante, en función a las respuestas marcadas en la encuesta, y le asignamos un valor de frecuencia que oscilaba en una escala de 5 posibilidades: “nunca” (1), “de vez en cuando” (2), “a veces” (3), “muy a menudo” (4) y “siempre” (5). A la hora de su codificación, hicimos un ajuste de porcentajes, dando los siguientes valores: 25% en (2); 50% en (3); 75% en (4); y 100% en (5). Descartamos (1), ya que

su respuesta resultaba negativa. Consideramos que la inclusión de esta variable podría ayudarnos con precisión sobre el contacto lingüístico que el aprendiz había mantenido en el extranjero, lo cual podría resultar relevante con miras al desarrollo lingüístico aquí objeto de estudio. Según previos estudios, la socialización e interacción con hablantes nativos reflejan una de las formas más eficaces y exitosas para el desarrollo lingüístico y sociocultural del aprendiz en un contexto de inmersión en el extranjero (Kinginger y Blattner 2008; Rehner et al. 2003; Regan 2005).

Análisis Cualitativo

Con este tipo de análisis pretendíamos identificar el fenómeno en contextos lingüísticos en los que ocurre, así como responder la segunda parte de la segunda pregunta de investigación:

2.2. Según se desprende de las encuestas sobre el perfil del lingüístico (L1 y L2) y de las entrevistas orales, ¿hasta qué punto el género del aprendiz, junto con la socialización y el perfil de lingüístico han podido desempeñar un papel relevante en el desarrollo sociolingüístico entre los dos grupos de aprendices?

Resumen

En esta sección hemos presentamos los detalles de la formación del corpus de nuestro estudio, el cual se compone de datos orales y escritos procedentes de la participación de nuestros participantes. Descritos a continuación ambos corpus, hemos pasado a explicar su tratamiento. En el último apartado hemos expuesto cómo son los datos analizados cuantitativa y cualitativamente.

Recapitulación

Como expresamos al inicio de este capítulo, el objetivo de esta recogida de datos era determinar las ganancias sociolingüísticas por los aprendices al compararlas no

sólo con los hablantes nativos, sino también entre los dos grupos experimentales. De esta manera, nuestro trabajo daría respuesta a las preguntas de investigación formuladas en la segunda sección. Hemos dedicado este capítulo para describir y justificar la base metodológica y el diseño de investigación. Por un lado, un total de 76 informantes ha comprendido nuestro estudio: 40 aprendices de español (grupo experimental) y 36 hablantes nativos (grupo comparativo), representativos de las dos variedades de español del que emerge nuestro interés: castellana (Valladolid) y andaluza (Sevilla). Por otro lado, hemos empleado entrevistas sociolingüísticas como principal instrumento en la recogida de datos y, de manera complementaria, también hemos aplicado una prueba formal escrita. En la última sección de este capítulo, hemos profundizado en la formación, especificando el tratamiento de transcripción y codificación del material oral. Igualmente, hemos comentado las preguntas que pretendíamos responder en el análisis cuantitativo y cualitativo. Concluimos explicando y ejemplificado los grupos de factores lingüísticos y extralingüísticos considerados en nuestro análisis.

CHAPTER 4
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo presentamos los análisis de los datos y discutimos los resultados obtenidos de entrevistas sociolingüísticas (datos orales de producción natural) y de los datos escritos suplementarios. De los resultados de las entrevistas orales, analizamos las correlaciones entre las variables para encontrar posibles relaciones entre variables. Para tener una mejor visión de los resultados obtenidos en la matriz de correlación, decidimos analizar las variables mediante pruebas *t* (relacionadas e independientes). De esta manera, analizamos, en primer lugar, las ocurrencias de uso de clítico vs. uso de no clítico. Asimismo, comprobamos el uso de los tres posibles clíticos: *la*, *le*, *lo*. A continuación, hicimos un análisis minucioso de las variables lingüísticas y las variables extralingüísticas. Por último, ofrecimos los resultados de las pruebas escritas y discutimos los principales hallazgos encontrados.

Resultados de las Entrevistas Sociolingüistas

Correlaciones entre las Variables

Cada observación debe ponerse en una relación matemática con cada una de las siguientes observaciones. Para detectar las variables que correlacionaban entre ellas (esto es, el efecto de una variable sobre otra), utilizamos el índice de correlación de Pearson. Consideramos los coeficientes de correlación existente entre las variables, los cuales deben ser altos para que el análisis factorial sea apropiado. Los resultados estadísticos, los cuales son mostrados en la matriz de correlación (ver Apéndice J para conocer gráficamente), pusieron de manifiesto que había una relación estadísticamente significativa entre un alto número de correlaciones. En el área de las Humanidades, existe un consenso general de considerar importantes aquellos coeficientes mayores a

0.5. Siguiendo las pautas realizadas en previos trabajos, como observamos que había una cantidad representativa de variables con un coeficiente mayor a 0.5, elegimos sólo aquellas correlaciones que tuvieran un coeficiente mayor a 0.7 y cuya interpretación tuviera sentido dentro de nuestro estudio (Davidson, 2010). Obtuvimos un total de seis índices[19] (tres de la prueba inicial y tres de la prueba final): el referente en singular y el uso general del clítico *le*; el referente en singular y la clase verbal simple; el referente animado y el referente en singular (de la prueba inicial); y el aspecto verbal télico y el uso general del clítico *le*; el contacto con L2 y el uso general del clítico *le*; la clase verbal simple y el referente en singular (de la prueba final).

A continuación analizamos el uso de clítico y el uso de no clítico que los participantes realizaron de manera longitudinal y comentamos su importancia en términos de efectos de la inmersión en la adquisición de una L2.

Uso de Clítico vs. Uso de no Clítico

En primer lugar, dado nuestro interés en averiguar la diferencia de uso –de existir alguna– a la hora de expresar el objeto directo (animado), decidimos hacer una primera prueba que recogiese toda ocurrencia de verbo transitivo con objeto animado, entendiendo que el porcentaje restante para cada promedio de clítico corresponde al uso de no clítico.

[19] Aunque los grupos clase verbal (predicado verbal simple vs. predicado verbal compuesto) y animacidad del sujeto (animado vs. inanimado) presentaban una correlación alta, no se tomaron en cuenta porque la mayor parte de las ocurrencias se presentaba en una de sus dos variables. El hecho de que el índice de la forma verbal simple resultase tan alto no se debía a que ésta motivase la producción del *leísmo*, sino que la forma verbal compuesta contemplaba un índice bajo. Esto se podría explicar como el requerimiento de un procesamiento más complejo que resulta en que se evite su uso y se simplifique la estructura (por ejemplo, es el caso del uso de “echar de menos a alguien” frente a “extrañar a alguien” o “hemos llevado” contra “llevamos”).

Mientras el uso de pronombres clíticos –de cualquier tipo, sin importar precisión gramatical– formaba parte del primer grupo, en el segundo (no clítico) incluimos la repetición innecesaria –pero gramaticalmente correcta– de referencia a un ente animado como mínimo por segunda vez en el discurso. Respectivamente, sirvan de ilustración los ejemplos (1) y (2):

(1) El presidente del gobierno… [Zapatero] eso… Zapatero… él aparece siempre y la gente… la gente dice cosas malas sobre Zapatero… no sé muy bien la situación de España… pero creo que a mí me gusta Zapatero… sí… ¿y a ti? ¿Apoyas *a Zapatero* o no? Ahora es mi turno para preguntas… (GES,8,1)

(2) Normalmente salimos por los bares del centro… allí encuentro a mis amigos… bueno… a veces *los* encuentro en una plaza y todos vamos a los bares… hay siempre muchísima gente… y especialmente hay muchos estudiantes Erasmus… estudiantes de toda Europa… (GEV,7,1)

En (1) observamos la referencia al mismo ente (*Zapatero*, es decir, el Presidente del Gobierno de España) después de haber sido previamente mencionado en el enunciado, esperándose, en su lugar, el uso de un clítico con el fin de evitar la repetición; el ejemplo (2), por otra parte, representa el uso del pronombre personal de objeto personal (*los*), con función de deixis anafórica del elemento anteriormente referido en el discurso (a *mis amigos*). A continuación, comentamos los resultados de las pruebas realizadas entre diferentes grupos, esto es, la Tabla 4-1 representa los resultados del empleo de clítico del GEV y del GES.

Table 4-1. Prueba *t* para muestras relacionadas: Uso de clítico (GEV y GES)

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Correlación	Significancia (valor *p*) de la correlación	Valor *t*	Significancia (bilateral) de la prueba *t*
GEV	Pre	62.933	20	16.487	-0.110	0.644	-2.899	0.009
	Post	78.117		14.922				
GES	Pre	38.538		18.786	0.112	0.637	-7.363	0.000
	Post	77.008		16.169				

A este respecto, los resultados estadísticos expuestos en la Tabla 4-1 mostraron que había una diferencia significativa[20] (aumento) en ambos grupos, ya que el valor probabilístico fue menor a 0.05. Este hallazgo podría ser interpretado como un perfeccionamiento en el uso de clíticos y/o desarrollo hacia el uso nativo, como se verá posteriormente.

La Tabla 4-2 representa los resultados de la comparación entre los grupos experimentales (GEV y GES). Dado que estamos tratando diferentes grupos, en este caso utilizamos una prueba *t* para muestras independientes.

Table 4-2. Prueba *t* para muestras independientes: Uso de clítico (GEV y GES)

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
GEV	Pre	62.933	20	16.487	4.365	0.000
GES		38.538		18.786		
GEV	Post	78.117		14.922	0.225	0.823
GES		77.008		16.169		

En la comparación de ambos grupos, comprobamos una diferencia significativa (0.000) en la primera toma de datos, mientras que para ambas post-pruebas los resultados no son significativos. Esto indica que existe una similitud entre los mismos: la media del GEV es de 78.117 y la del GES es ligeramente inferior (77.008). Conviene explicar la diferencia en el desempeño en las pruebas iniciales, la cual salta a la vista. Conducida la primera toma de datos con GES, el entrevistador desarrolló maneras más efectivas de extraer de los participantes las estructuras de interés (uso de clítico).

Los resultados de la primera comparación entre el grupo experimental y el grupo comparativo en la región leísta (Valladolid) se representan en la Tabla 4-3.

[20] De aquí en adelante, todo resultado con diferencia significativa es sombreado.

Table 4-3. Prueba *t* para muestras independientes: Uso de clítico (GEV y GCV)

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
GEV	Pre	62.933	20	16.487	-5.797	0.000
GCV		88.156	18	8.715		
GEV	Post	78.117	20	14.922	-2.562	0.015
GCV		88.156	18	8.715		

De esta comparación observamos que los resultados estadísticos muestran una diferencia significativa en el uso de clítico en ambas pruebas.

La Tabla 4-4 ilustra los hallazgos de la comparación entre los participantes en la región no leísta (Sevilla), es decir, GES (aprendices) y GCS (hablantes nativos). Estos resultados han sido obtenidos al hacer una prueba *t* para muestras independientes.

Table 4-4. Prueba *t* para muestras independientes: Uso de clítico (GES y GCS)

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
GES	Pre	38.538	20	18.786	-11.85	0.000
GCS		91.998	18	6.959		
GES	Post	77.008	20	16.169	-3.77	0.001
GCS		91.998	18	6.959		

De la misma manera que se había reflejado en la Tabla 4-3, aquí (Tabla 4-4) notamos que los resultados estadísticos muestran una diferencia significativa.

Uso General de Clíticos: *la*, *le*, *lo*

En segundo lugar, dado que parte de nuestro interés es averiguar el uso de pronombres de objeto directo (animado) de manera longitudinal (durante un periodo de inmersión de cinco meses) en dos grupos de aprendices localizados en dos regiones que se caracterizan por el uso leísta (Valladolid) y no leísta (Sevilla), consideramos necesario comprobar el empleo de los tres posibles pronombres personales (*la/s*, *le/s* y *lo/s*). Sirvan de ejemplos los siguientes casos:

(3) Me molesta un poco cuando mis padres están al lado de mi hermana… sí… porque *la* protegen un poco y yo pienso que es porque ella es un poco más joven.

En mi opinión, ella no es tan inteligente como yo y puede a veces molestarme un poquito…. (GEV,1,1)

(4) Al principio, por ejemplo, me chocaba mucho cuando las personas hablan por las calles muy alto; pensaba que peleaban, pero ahora *las* entiendo: ellos no son rudos ni esas cosas; es la cultura y ahora *las* entiendo mucho mejor (GES,3,2)

De estos ejemplos, observamos que en (3) el participante emplea el clítico *la* para referirse a “su hermana” mientras el pronombre *las* se emplea en (4) para hacer referencia a “las personas”. En ambos casos, los participantes hacen uso del pronombre esperado por concordancia.

Aun sin formar parte del uso estándar, la investigación demuestra que en el desarrollo de la interlengua el aprendiz tiende a emplear el clítico *le/s* por analogía, como sujeto (Camps, 1997; Houston, 1997; Lee, 2003; VanPatten, 1984, 1996; VanPatten y Cadierno, 1993; VanPatten y Houston, 1998; por mencionar algunos), incluso como artículo definido (Andersen, 1984; Liceras et al., 1997; VanPatten, 1990; Zyzik, 2004) y sin ser necesariamente un uso adquirido por haber estado expuesto a *input* leísta. Observemos los siguientes ejemplos:

(5) Se llama Jesús y es un chico muy inteligente; mis amigos dicen eso; voy a conocer*le* en la fiesta del centro la semana que viene, así que no puedo esperar (GEV,13,1)

(6) ¿Con mis padres? Sí, normalmente hablamos en los fines de semana; yo *les* llamo o ellos me llaman; no hay un problema con la hora; entonces hablamos varias horas; tampoco hay un problema con el dinero, porque es gratis (GES,14,1)

Mientras (5) es un ejemplo de uso de *le*, refiriéndose a “Jesús”, un ente animado (masculino singular), en donde se habría esperado el uso del clítico *lo*, en (6) encontramos el empleo de *les* en vez de *los*, ya que se refiere a “mis padres” (masculino plural). Aunque representan ejemplos extraídos de la prueba inicial, ambos casos corroboran el uso de *le/s* como parte del inventario lingüístico del aprendiz en esa etapa de su nivel de proficiencia de la L2.

Los siguientes dos ejemplos son casos del uso de clíticos *lo* y *los*. En (7) se refiere a un ente masculino singular (“su amigo”) para el que utiliza el clítico *lo*, mientras que en (8), al referirse a “los padres de George” (masculino plural), hace uso del clítico *los*, como podría ser esperado dentro de la norma.

(7) Ahora en España es difícil para salir con él, ir al cine, jugar a los videojuegos; Sí, voy a echar a él de menos porque está en los EEUU y yo… pues… yo estoy aquí en España por este semestre… claro… puedo siempre llamar*lo* por teléfono, por skype y hablar con él…(GEV,4,1)

(8) Fue en verano, estaba en el aeropuerto esperando a los padres de George –mi ex novio– y había mucha…mucha gente; entonces cuando *los* vi saliendo, pensaba que eran unas personas diferentes; entonces fui a ellos y *los* abracé, pero George me dijo, “¿Qué estás haciendo? Estos no son mis padres; mis padres son ellos” Yo estaba tan…tan nerviosa que quería llorar, reír porque era muy…muy embarazoso (GEV,19,1)

A continuación, la Tabla 4-5 representa los resultados del GEV, en la cual comparamos el uso inicial y uso final del empleo de los clíticos *la*, *le* y *lo* mediante una prueba *t*.

Table 4-5. Prueba *t* para muestras relacionadas: Uso de clíticos: *la*, *le*, *lo* (GEV)

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Correlación	Significancia (valor *p*) de la correlación	Valor *t*	Significancia (bilateral) de la prueba *t*
Uso de *la*	Pre	36.770	20	18.869	-0.238	0.313	0.445	0.662
	Post	33.977		16.816				
Uso de *le*	Pre	17.889		13.005	0.184	0.439	-4.412	0.000
	Post	41.502		22.623				
Uso de *lo*	Pre	45.340		20.185	-0.101	0.671	3.542	0.002
	Post	24.519		14.918				

En líneas generales, podemos comprobar que los resultados estadísticos expuestos en la Tabla 4-5 mostraron una diferencia significativa durante el curso de estudio en lo que se refiere al uso de *le* y *lo*. A diferencia del resultado del clítico *la*, existe diferencia significativa entre el uso de *le* y el uso de *lo*.

El uso del clítico *la*, a grandes rasgos, no muestra un cambio significativo de manera longitudinal (M=36.770 en prueba inicial y M=33.977 en prueba final) si lo comparamos con el uso de *le* (M=17.889 en prueba inicial y M=41.502 en prueba final) y de *lo* (M=45.340 en prueba inicial y M=24.519 en prueba final). Aun siendo conscientes de que forman parte de datos naturales, estos resultados indican que tanto el clítico *la* como el clítico *lo* disminuyen su uso de manera longitudinal, mientras el clítico *le*, por el contrario, sufre un cambio in crescendo de forma significante. Interpretamos estos resultados como la apropiación del uso del clítico *le* en sustitución de *la*/*lo*, esto es, a medida que el empleo del clítico *le* ocupa su lugar en el repertorio lingüístico del aprendiz en Valladolid, el uso de los clíticos *la/lo* disminuye. En términos de desarrollo de la interlengua, entendemos este hallazgo como un cambio hacia la forma vernácula (leísta) después de un cierto periodo de inmersión (cinco meses) en la comunidad de habla. Con el fin de comprobar qué factores motivan el uso leísta, en las siguientes secciones nos ocuparemos de analizar de manera cuantitativa y cualitativa las diferentes variables que se tuvieron en cuenta.

En lo que se refiere a los resultados de la primera comparación entre el grupo experimental (aprendices de EL2) y el grupo comparativo (hablantes nativos de español) en la región leísta (variedad lingüística vallisoletana), quedan ilustrados en la Tabla 4-6.

Table 4-6. Prueba *t* para muestras independientes: Uso de clíticos (*la/s*, *le/s*, *lo/s*) (GEV y GCV)

			Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
Uso de *la*	GEV	Pre	36.770	20	18.869	2.954	0.005
	GCV		18.581	18	19.038		
	GEV	Post	33.977	20	16.816	2.647	0.012
	GCV		18.581	18	19.038		
Uso de *le*	GEV	Pre	17.889	20	13.005	-7.264	0.000
	GCV		62.596	18	23.894		
	GEV	Post	41.502	20	22.623	-2.795	0.008
	GCV		62.596	18	23.894		
Uso de *lo*	GEV	Pre	45.340	20	20.185	4.285	0.000
	GCV		18.821	18	17.690		
	GEV	Post	24.519	20	14.918	1.077	0.289
	GCV		18.821	18	17.690		

En líneas generales, podemos comprobar que los resultados estadísticos expuestos en la Tabla 4-6 mostraron una diferencia significativa en cinco de las seis comparaciones realizadas entre aprendices y hablantes nativos de Valladolid.

Con respecto a los clíticos *la* y *lo*, no sólo observamos la disminución de uso en el grupo experimental (clítico *la*: M=36.770 en la prueba inicial, M=33.977 en la prueba final; clítico *lo*: M=45.340 en la prueba inicial, M=24.519 en la prueba final), sino también los resultados mostraron un menor uso en el grupo comparativo (clítico *la*: M=18.581; clítico *lo*: M=18.821). En lo que se refiere a la competencia lingüística del grupo experimental, interpretamos esta diferencia como apropiación del uso de clítico *le* en disminución de los clítico *la* y *lo*, por un lado, mientras que, por otro lado, los resultados indicaron que el uso del clítico *le* en el grupo comparativo tenía una mayor prevalencia por ser comunidad de habla leísta, por lo que era esperable un menor empleo del clítico *la* y *lo* por encontrarse en continua alternancia con uso leísta.

En lo que se refiere al clítico *le*, no sólo observamos un notable aumento de uso en el grupo experimental (M=17.889 en la prueba inicial; M=41.502 en la prueba final),

sino también, como era de esperar desde un marco teórico de adquisición basado en el uso, los resultados mostraron un alto promedio en el grupo comparativo (M=62.596). Estos resultados revelaron que, además de una tendencia hacia un uso leísta por parte del grupo de aprendices, el valor probabilístico es menor a 0.05 (mientras en la prueba inicial obtuvimos 0.000, en la prueba final se alcanzó 0.008) en la comparación de ambas tomas de datos, por lo cual rechazamos la hipótesis nula que propone que no existe diferencia significativa entre las dos medidas.

Aun siendo conscientes de que estábamos trabajando con datos orales –difíciles de controlar– si se comparan con resultados que proceden de previos trabajos con datos escritos, nos aseguramos de que el número de ocurrencias entre los participantes del grupo experimental no fuese extremadamente dispar y, a ser posible, equiparable en la medida de lo posible. En cuanto al grupo comparativo, también sabíamos por adelantado que los datos orales por hablantes nativos sobresaldrían siempre al promedio de los aprendices por razones esperadas: la comparación de datos orales entre hablantes nativos y aprendices. A diferencia de lo que ocurre con los clíticos *la* y *le*, el valor probabilístico de la prueba final del clítico *lo* (0.289) no resultó significativo entre ambos grupos, lo cual interpretamos, a su vez, como un cambio sustancial porque la disminución de *lo* y el aumento de *le* hizo que el primero (M=24.519) se acercase al uso nativo (M=18.821).

En lo que sigue, la Tabla 4-7 representa los resultados del GES, en la cual comparamos el uso inicial y uso final del empleo de los clíticos *la*, *le* y *lo* mediante una prueba *t* para muestras relacionadas.

Table 4-7. Prueba *t* para muestras relacionadas: Uso de clíticos (*la/s*, *le/s*, *lo/s*) (GES)

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Correlación	Significancia (valor *p*) de la correlación	Valor *t*	Significancia (bilateral) de la prueba *t*
Uso de *la*	Pre	48.578	20	31.607	0.019	0.036	-0.008	0.994
	Post	48.641		18.531				
Uso de *le*	Pre	16.441		11.779	-0.235	0.319	1.028	0.317
	Post	12.385		10.656				
Uso de *lo*	Pre	31.089		26.155	-0.076	0.751	-1.042	0.310
	Post	38.973		19.554				

En lo que se refiere al uso de clíticos por los aprendices en Sevilla, los resultados estadísticos no tienden a ser significativos, ya que los valores probabilísticos superan 0.05 en la comparación de ambas tomas de datos del clítico *la* (0.994), del clítico *le* (0.317), y del clítico *lo* (0.310). Como hallazgo significativo, debemos resaltar la disminución en el uso del clítico *le* si comparamos la prueba inicial (M=16.441) con la prueba final (M=12.385). Interpretándolo en términos de adquisición, este cambio indica un perfeccionamiento hacia el uso normativo de los pronombres de objeto animado. El hecho de haber estado expuesto diariamente en una comunidad de habla caracterizada por un empleo normativo en lo que al uso de pronombres se refiere, nos ayuda a explicar este perfeccionamiento interlingüístico. Observamos que a medida que reduce el uso del clítico *le* del inventario lingüístico del aprendiz, los pronombres *la* (M=48.578 en prueba inicial y M=48.641 en prueba final) y *lo* (M=31.089 en prueba inicial y M=38.973 en prueba final) tienen un aumento de manera longitudinal. De estos resultados, sobresale la diferencia significativa en el pronombre con referente masculino, si comparamos ambas pruebas, lo cual interpretamos como una tendencia hacia la normativización del uso de este clítico.

La Tabla 4-8 representa los resultados de la comparación entre los grupos experimentales, esto es, entre el GEV y el GES. Como estamos tratando diferentes grupos, en este caso utilizamos una prueba *t* para muestras independientes.

Table 4-8. Prueba *t* para muestras independientes: Uso de clíticos (*la/s*, *le/s*, *lo/s*) (GEV y GES)

			Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
Uso de *la*	GEV	Pre	36.770	20	18.869	-1.434	0.161
	GES		48.578		31.607		
	GEV	Post	33.977		16.816	-2.621	0.013
	GES		48.641		18.531		

Table 4-8. CONTINUACIÓN

			Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
Uso de *le*	GEV	Pre	17.889		13.005	0.369	0.714
	GES		16.441		11.779		
	GEV	Post	41.502		22.623	5.207	0.000
	GES		12.385		10.656		
Uso de *lo*	GEV	Pre	45.340		20.185	1.929	0.061
	GES		31.089		26.155		
	GEV	Post	24.519		14.918	-2.628	0.012
	GES		38.973		19.554		

De estos resultados, observamos que sólo las pruebas finales en comparación son las que mostraron significancia. Mientras los resultados de las prueba iniciales no resultaron significativos por superar el valor de 0.05, lo cual estaba dentro de nuestras expectativas, ya que nos aseguramos de que el perfil de los aprendices estuviese controlado para evitar futuros problemas de comparación, los resultados estadísticos de las pruebas finales, por su parte, indicaron una diferencia significativa en lo que al uso de clíticos se refiere en la comparación de ambas post-tomas de datos del clítico *la* (0.013), del clítico *le* (0.000) y del clítico *lo* (0.012). Este hallazgo nos ayudó a interpretar la diferencia en el desarrollo de la competencia sociolingüística, ya que corroboraba nuestra hipótesis de que a mayor contacto con la variedad lingüística, mayor probabilidad de adquisición de su uso y muestra de ello se reflejó en los promedios de las pruebas finales entre ambos grupos: uso de *la* en GEV (M=33.977) y GES (M=48.578); uso de *le* en el GEV (41.502) y el GES (M=12.385); y uso de *lo* en el GEV (M=24.519) y el GES (M=38.973). Mientras en GEV el uso de los clíticos *la* y *lo* (uso normativo) sobrepasaba el promedio del GCV, el uso del clítico *le*, por el contrario, varió significantemente entre ambos grupos, observando un notable crecimiento en el GEV. Interpretamos este hallazgo en el sentido que, a diferencia del GES, el GEV ha

estado en continuo contacto con la variedad lingüística, reflejándose en su desarrollo longitudinal.

La Tabla 4-9 ilustra los hallazgos de la comparación entre los participantes en la región no leísta (Sevilla), es decir, el GES y el GCS. Estos resultados han sido obtenidos al hacer una prueba *t* para muestras independientes.

Table 4-9. Prueba *t* para muestras independientes: Uso de clíticos (*la/s*, *le/s*, *lo/s*) (GES y GCS)

			Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
Uso de *la*	GES	Pre	48.578	20	31.607	2.491	0.017
	GCS		27.405	18	18.241		
	GES	Post	48.641	20	18.531	3.553	0.001
	GCS		27.405	18	18.241		
Uso de *le*	GES	Pre	16.441	20	11.779	1.290	0.205
	GCS		10.945	18	14.448		
	GES	Post	12.385	20	10.656	0.352	0.727
	GCS		10.945	18	14.448		
Uso de *lo*	GES	Pre	31.089	20	26.155	-3.761	0.001
	GCS		59.426	18	19.348		
	GES	Post	38.973	20	19.554	-3.236	0.003
	GCS		59.426	18	19.348		

Podemos comprobar que los resultados estadísticos expuestos en la Tabla 4-9 mostraron una diferencia significativa en lo que al uso de *la* y *lo* se refiere. A diferencia de los resultados del clítico *le*, como el valor probabilístico es menor a 0.05 en la comparación de ambas tomas de datos del clítico *la* y del clítico *lo*, rechazamos la hipótesis nula que propone que no existe diferencia significativa entre las dos medidas. Principalmente, la diferencia de ocurrencias motivaba la existencia de una significancia de la prueba *t*. Por otro lado, el hecho de que el uso del clítico *le* no resultase significativo seguía siendo relevante en el sentido de que ambos grupos mostraban un uso similar, incluso más cercano si comparamos los resultados de la prueba inicial y la prueba del grupo experimental con los resultados del grupo comparativo.

En la siguiente sección, analizamos las interacciones entre pares de factores que consideramos relevantes, como explicamos en el Capítulo 3.

Las Variables Lingüísticas

Aquí resulta interesante explorar aquellas interacciones entre factores que consideramos relevantes para entender la producción leísta de manera más detallada. A continuación comenzamos analizando el uso leísta en relación al tipo de predicado verbal.

Tipo de predicado verbal

Para la variable 'tipo de predicado' distinguimos formas verbales simples de formas verbales compuestas. Como describimos en el Capítulo 3, pensamos que la estructura verbal podría influir a la hora de seleccionar un pronombre personal de objeto. De los diferentes tipos de predicados verbales compuestos, nos interesaba centrar nuestra atención sobre todo en lo que se refiere a las perífrasis verbales, ya que una de sus clases se forma uniendo la forma personal verbal (finita) y la forma no personal (no finita) del verbo mediante un tipo de adposición (preposición). El hecho de que ambas formas verbales quedasen como dos entidades separadas podía llevar a la confusión en la interpretación del tipo de objeto y el uso del pronombre. Lo ejemplificamos con los siguientes casos:

(9) (…) mis compañeros eran muy buenos (…) *los* recuerdo a veces y me siento muy contenta por ir a esta escuela (…) (GES,18,1)

(10) (…) No amigos, pero ahora (…) conozco a (…) no sé (…) 8 ó 9 personas de mi clase (…) y ayer fue (…) salí la primera vez con dos de ellos (…) *les* (…) *les* conozco por (…) desde hace (…) desde hace (…) no sé (…) una semana y

media (…) entonces no puedo llamarles (…) no, no (…) no son mis amigos o algo (…) (GES,6,1)

(11) (…) mi hermano está en Alemania [...] le dije que iba a visitar*lo* y cuando vi el precio dije, ¿Sabes qué? Tenemos una semana libre en enero [...] él va a venir también, pero él va a venir manejando, entonces yo dije yo voy ahora y tú vienes después (…) (GES,12,1)

(12) (…) especialmente a mi profesor de arte (…) *le* voy a echar de menos porque es una persona quien (…) (GEV,9,2)

Extraídos del corpus oral, estos ejemplos ilustran el uso de pronombres objeto con verbos simples y verbos compuestos. En lo que se refiere al predicado verbal simple, observamos que mientras en (9) la selección del clítico *los* se ha hecho de manera esperada, esto es, se ha utilizado el pronombre en términos de concordancia con el antecedente 'mis compañeros', hay otros casos, por ejemplo (10), en los que con sintagmas verbales simples la selección del clítico ha sido una forma leísta ('les conozco' para referirse a un ente animado masculino plural, 'amigos'). En cuanto al predicado verbal compuesto, observamos la misma inconsistencia. Encontramos casos, como ocurre en (11), en los que la elección del clítico se hace de manera normativa al usar el clítico *lo* con referencia a un ente animado masculino singular ('mi hermano'), o bien el uso del clítico *le* cuando se refiere al estado de 'echar de menos al profesor de arte', como es el caso de (12).

Visto que podría existir variación de uso de clítico dependiendo del tipo de verbo como ocurre entre los ejemplos (9) y (12), el siguiente paso fue analizar el uso leísta de manera cuantitativa realizando diferentes pruebas entre los grupos, con el fin de

averiguar si existía significancia relevante o alguna posible correlación. En lo que sigue, nos detenemos a comentar los resultados de las pruebas realizadas entre diferentes grupos.

La Tabla 4-10 representa los resultados de GEV, en la cual comparamos el uso inicial y uso final del empleo leísta en predicados verbales simples y compuestos.

Table 4-10. Prueba *t* para muestras relacionadas: Leísmo con predicado verbal simple (GEV)

	Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Correlación	Significancia (valor *p*) de la correlación	Valor *t*	Significancia (bilateral) de la prueba *t*
Pre	19.557	20	13.768	0.134	0.572	-4.16	0.001
Post	42.718		14.922				

No puede calcularse la significancia de la diferencia entre los exámenes inicial y final porque no hubo un suficiente número de predicados compuestos. Los resultados en la Tabla 4-10 mostraron que el valor probabilístico del uso en predicados simples era menor a 0.05, por lo que no existe diferencia significativa entre las dos medias. El aumento que encontramos es la diferencia entre la primera recogida de datos y la segunda muestra, pasados cinco meses de inmersión en la comunidad de habla.

A continuación, los resultados del GES son representados en la Tabla 4-11.

Table 4-11. Prueba *t* para muestras relacionadas: Leísmo con predicado verbal simple (GES)

	Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Correlación	Significancia (valor *p*) de la correlación	Valor *t*	Significancia (bilateral) de la prueba *t*
Pre	20.223	20	14.820	-0.082	0.730	1.564	0.134
Post	13.498		11.085				

La diferencia entre estos resultados no mostró relevancia tras la duración del curso académico. Esta muestra recogió una mayor media de uso leísta en la prueba inicial si la comparamos con la de la prueba final, lo cual interpretamos como un perfeccionamiento hacia el uso estándar después de un periodo de inmersión en una

comunidad de habla (sevillana) caracterizada por un uso estándar del pronombre de objeto.

La Tabla 4-12 representa los resultados de la comparación entre los grupos experimentales, esto es, entre GEV (grupo experimental en Valladolid) y GES (grupo experimental en Sevilla).

Table 4-12. Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con predicado verbal simple (GEV y GES)

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
GEV	Pre	19.557	20	13.768	-0.147	0.884
GES		20.223	18	14.820		
GEV	Post	42.718	20	22.621	5.187	0.000
GES		13.498	18	11.085		

Nuevamente, no puede calcularse la significancia de la diferencia entre los exámenes inicial y final porque no hubo suficientes predicados compuestos. Estos resultados no fueron muy diferentes a los anteriores, en el sentido de que en las formas verbales compuestas se registraron muy bajos porcentajes. A este respecto, sólo resultó significativa la prueba inicial, cuyo valor probabilístico fue inferior a 0.05. La prueba final de predicados compuestos no pudo calcularse porque las desviaciones típicas de ambos grupos tenían un valor 0. En lo que se refiere al uso leísta en predicados simples, comprobamos que sólo la prueba final resultó significativa en términos probabilísticos.

Por otra parte, en lo pertinente a los resultados de la comparación entre el grupo experimental (aprendices de EL2) y el grupo comparativo (hablantes nativos de español) en la región leísta (Valladolid), estos son ilustrados en la Tabla 4-13. Para comparar diferentes grupos, empleamos, de nuevo, una prueba *t* para muestras independientes.

Table 4-13. Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con predicado verbal simple (GEV y GCV)

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
GEV	Pre	19.557	20	13.768	-6.302	0.000
GCV		61.598	18	25.108		
GEV	Post	42.718	20	22.621	-2.541	0.015
GCV		61.598	18	25.108		

Una vez más, no puede calcularse la significancia de la diferencia entre los exámenes inicial y final porque no contamos con un suficiente número de predicados compuestos. Aquí ambas pruebas resultaron estadísticamente significativas, en los cuales observamos a simple vista la gran diferencia entre las medias de la prueba inicial y la disminución de esta diferencia entre las medias de GEV y GCV de la prueba final.

La Tabla 4-14 ilustra los hallazgos de la comparación entre los participantes en la región no leísta (Sevilla), es decir, el GES y el GCS. Hemos obtenidos estos resultados al realizar una prueba *t* para muestras independientes.

Table 4-14. Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con predicado verbal simple (GES y GCS)

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
GES	Pre	20.223	20	14.820	0.837	0.408
GCS		15.541	18	19.535		
GES	Post	13.498	20	11.085	0.701	0.488
GCS		10.614	18	14.220		

Aquí tampoco pudimos calcular la significancia de la diferencia entre los exámenes inicial y final por no tener suficientes predicados compuestos. Los resultados ilustrados en la Tabla 4-14 mostraron que no había relevancia entre ambos grupos y según el tipo de predicado verbal. Los predicados verbales simples tampoco resultaron significativos.

En la siguiente sección analizamos la segunda variable lingüística que consideramos: el número del referente.

Número del referente

El factor número del referente ha resultado significativo en la producción de formas leístas como mostramos en el repaso bibliográfico en la variante castellana (Capítulo 2). Desde un ángulo de la norma lingüística, el español se caracteriza por guardar concordancia entre el número del antecedente y la selección de clítico. Pongamos de ejemplos ocurrencias extraídas de nuestro corpus oral del grupo comparativo que muestran la concordancia de número entre pronombres personales de objeto directo y sus respectivos referentes:

(13) (…) Es horrible, nunca podría hacer eso con una persona a *la* que quiero (…) si *la* quiero (…) ¿cómo podría dejar*la* sola en un momento de tanto sufrimiento? (…) Nunca jamás *la* abandonaría (…) siempre estaría a su lado apoyándo*la* (…) intentaría ayudar*la* a recuperar la ilusión por vivir y hacerle entender que el sida no tiene por qué suponer el final (…) (GCS,18)

(14) (…) ¿Al alcalde? (…) no puedo ver*lo* (…) ¿no *lo* has visto? (…) *lo* van a echar, estoy segura, yo no creo que *lo* voten otra vez (…) Yo no *lo* trago (…) yo *lo* había apoyado hasta ahora y (…) pero si *lo* tuviera delante le diría que (…) le cantaría las 40 (…) a estas alturas no *lo* soporto (…) *lo* querrán en su casa porque en la mía, ¡ni mijita! (…) (GCS,15)

Estos ejemplos fueron casos representativos del uso del pronombre de objeto directo en concordancia con un referente singular. Mientras en (13) observamos que el referente fue ‘una persona’ (femenino singular) y las referencias a este antecedente fueron realizadas con el empleo del clítico *la* (femenino singular), en (14), por su parte,

el hablante empleó el clítico *lo* (masculino singular) para referirse a ‘el alcalde’. Ambos casos fueron ocurrencias ilustrativas del empleo estándar o, según ‘sistema casual’, en los cuales se guarda una relación de concordancia –además de género– de número en singular entre el referente y el clítico empleado (cf. Fernández-Ordóñez, 2007; Silva-Corvalán, 2001).

Por otra parte, los casos (15) y (16) representaron el uso del clítico en concordancia con un antecedente plural:

(15) (…) son {las gitanas} un poco pesadas; si no *las* conoces, no pasa nada; ellas se van a lanzar a ti igualmente, por eso creo que hay que ignorar*las* (…) o como yo hago desde 50 metros pongo cara de bóxer que ni una se me acerca (…) y si no, *las* mandas a freír espárragos (…) no deberían permitir eso, pero tampoco hacen ningún mal (…) le dan un poco de color al ambiente (…) (GCS,5)

(16) (…) creo que muchos extranjeros vienen atraídos por lo exótico del flamenco, de los toros y después lo que más les impacta a los turistas es el modo de vida, el día a día, el encontrar a gente caminando por la calle o tomando algo a todas horas (…) los sevillanos les contagian el estilo de vida (…) *los* encuentras por todos sitios sacando fotos (…) a lo más absurdo para ti, para ellos es algo especial (…) (GCS,7)

Mientras en el caso (15) se empleó el pronombre personal de objeto directo *las* (femenino plural) para referirse a ‘las gitanas’ (femenino plural), el hablante de la ocurrencia (16) empleó el clítico *los* (masculino plural) para referirse al antecedente ‘muchos extranjeros’ o ‘los turistas’ (masculino plural). Asimismo, ambos casos fueron ocurrencias ilustrativas del empleo estándar o, según el ‘sistema casual’, puesto que

ambos ejemplos se mantuvo relación de concordancia de número plural (y género) entre el referente y el clítico empleado (Fernández-Ordóñez, 2007; Silva-Corvalán, 2001, por mencionar algunos).

Las ocurrencias tanto en el par (13)-(14) como en (15)-(16) fueron ejemplos para ilustrar la concordancia de número entre el referente y el clítico, además de exponer el uso estándar de éste para referirse a aquel. No obstante, la literatura muestra generalmente que en variedades leístas el número del antecedente resulta revelador, ya que la frecuencia de uso leísta indica tener mayor prominencia si el referente es singular en contraste con entes plurales (Klein-Andreu, 2000). Sirvan de ejemplos las siguientes ocurrencias:

(17) (…) Sí, era el chico de la pandi (…) cuando se fue a París a estudiar diseño, Eva, Marta y yo *le* visitamos (…) sí, tiene un novio parisino que se parecía mucho a él (…) sigue siendo mi mejor amigo (…) *le* quiero muchísimo (…) (GCV,10)

(18) (…) Nunca me pusieron impedimentos (…) soy una persona responsable, con un trabajo fijo (…) pero la única razón de tener a estudiantes americanos en casa para ayudar*les* en la transición intercultural (…) mis padres vivieron 10 años en Alemania y de niño siempre *les* escuchaba decir eso (…) que como no habían conocido a mucha gente del país, a ellos les costó mucho trabajo la adaptación al país… (GCV,2)

Los casos (17) y (18) ilustraron cómo la variación leísta puede darse tanto en singular como en plural. Mientras en (17) el clítico *le* se refiere a ‘el chico de la pandi’ en donde siguiendo el sistema casual habríamos esperado el uso del pronombre *lo* (por ser masculino singular), en (18) observamos el uso de *les* para referirse a un

antecedente plural (‘estudiantes americanos’) en vez de la forma normativa *los* (masculino plural). Ejemplificados los casos de leísmo según el número del antecedente, a continuación analizamos los resultados de las pruebas entre diferentes grupos.

Por una parte, la Tabla 4-15 representa los resultados del GEV, en la cual comparamos el uso inicial y uso final del empleo leísta con referentes en singular y plural. Estos resultados indicaron una relevancia significativa en el uso leísta con referentes plurales. Como el valor probabilístico es menor a 0.05 en la comparación entre la prueba inicial y prueba final con antecedentes plurales, rechazamos la hipótesis nula que propone que no existe diferencia significativa entre las dos medidas. Interpretamos este hallazgo como una preferencia leísta con entes animados plurales si los comparamos con los referentes en singular en el decurso del periodo de inmersión. Esto corresponde a un rasgo de variación en referente que, aun siendo en menor grado que con referentes en singular, se ha comprobado en la literatura del español de Valladolid (Klein-Andreu, 2000), esto es, la investigación muestra que las observaciones tradicionales de que el leísmo es menos frecuente en plural que en singular pierden validez, dados los resultados obtenidos. Para comprobar hasta qué punto nuestro hallazgo adquiere un valor explicativo, en las siguientes tablas contrastamos estos resultados tanto con el grupo experimental (aprendices de EL2) en Sevilla y en Valladolid. En lo que respecta a los resultados del GES, son representados en la Tabla 4-16, los cuales se han obtenido de una prueba *t* para muestras relacionadas, esto es, longitudinal entre la prueba inicial y la prueba final.

Table 4-15. Prueba *t* para muestras relacionadas: Leísmo con referente singular vs. referente plural (GEV)

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Correlación	Significancia (valor *p*) de la correlación	Valor *t*	Significancia (bilateral) de la prueba *t*
Referente Singular	Pre	21.456	20	21.897	0.190	0.423	-1.020	0.321
	Post	30.148		35.638				
Referente Plural	Pre	12.833		19.504	-0.166	0.483	-4.920	0.000
	Post	54.046		28.906				

Table 4-16. Prueba *t* para muestras relacionadas: Leísmo con referente singular vs. referente plural (GES)

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Correlación	Significancia (valor *p*) de la correlación	Valor *t*	Significancia (bilateral) de la prueba *t*
Referente Singular	Pre	19.261	20	17.157	0.105	0.661	1.808	0.087
	Post	10.761		14.085				
Referente Plural	Pre	14.250		32.576	-0.216	0.360	0.667	0.513
	Post	8.250		17.567				

La Tabla 4-17 recoge los resultados de la frecuencia de leísmo según el número del referente entre los aprendices (GEV y GES). Utilizamos una prueba *t* para muestras independientes.

Table 4-17. Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con referente singular vs. referente plural (GEV y GES)

			Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
Referente Singular	GEV	Pre	21.456	20	21.897	0.353	0.726
	GES		19.261		17.157		
	GEV	Post	30.148		35.638	2.263	0.033
	GES		10.761		14.085		
Referente Plural	GEV	Pre	12.833		19.504	-0.167	0.868
	GES		14.250		32.576		
	GEV	Post	54.046		28.906	6.055	0.000
	GES		8.250		17.567		

Los resultados expuestos en la Tabla 4-17 mostraron una relevancia significativa en ambas pruebas finales (esto es, de manera longitudinal). A diferencia de las pruebas iniciales, en la recogida de datos tanto para referentes en singular como para referentes en plural el uso leísta indicó ser significativo. Podíamos esperar este hallazgo, puesto que estábamos comparando dos grupos experimentales con diferente tipo de *input* en la comunidad de habla en que se encontraban inmiscuidos. Mientras el GEV presentó un aumento de uso leísta, el GES, por el contrario, experimentó una disminución en el transcurso del periodo de estudios en el extranjero.

A continuación, seguimos comparando los resultados de los grupos experimentales y, para esto, los contrastamos con los que obtuvimos de los respectivos grupos de control.

La Tabla 4-18 recoge los resultados de la frecuencia de leísmo según el número del referente entre GEV y GCV.

Table 4-18. Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con referente singular vs. referente plural (GEV y GCV)

			Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
Referente Singular	GEV	Pre	21.456	20	21.897	-4.131	0.000
	GCV		58.126	18	31.416		
	GEV	Post	30.148	20	35.638	-2.555	0.015
	GCV		58.126	18	31.416		
Referente Plural	GEV	Pre	12.833	20	19.504	-7.161	0.000
	GCV		65.944	18	26.043		
	GEV	Post	54.046	20	28.906	-1.327	0.193
	GCV		65.944	18	26.043		

Al contrastar los resultados del GEV del GCV obtuvimos tres –de cuatro– pruebas significativas, es decir, la prueba inicial de referentes en singular y en plural, junto con la prueba final de referentes en singular. Dado que el resultado probabilístico del uso leísta con referentes en plural en la prueba final superaba el valor de 0.05, aceptamos la hipótesis nula que propone que no existe diferencia significativa entre las dos medidas.

El hecho de que la cuarta prueba no resultase probabilísticamente reveladora seguía siendo indicadora en el sentido de que pudimos comprobar un acercamiento hacia el uso leísta en plural entre aprendices de EL2 (M=54.056) y los hablantes nativos (M=65.944). Asimismo, en términos de desarrollo de la competencia sociolingüística, interpretamos que al final de la experiencia en el extranjero la inmersión en una comunidad de variedad leísta tuvo sus efectos en lo que se refiere a esta variación lingüística.

Los resultados de la frecuencia de leísmo según el número del referente entre el GES y el GCS se obtuvieron mediante una prueba *t* para muestras independientes y se muestran en la Tabla 4-19.

Table 4-19. Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con referente singular vs. referente plural (GES y GCS)

			Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
Referente Singular	GES	Pre	19.261	20	17.157	0.536	0.595
	GCS		15.630	18	24.338		
	GES	Post	10.761	20	14.085	-7.44	0.463
	GCS		15.630	18	24.338		
Referente Plural	GES	Pre	14.250	20	32.576	0.885	0.384
	GCS		7.156	18	14.208		
	GES	Post	8.250	20	17.567	0.210	0.835
	GCS		7.156	18	14.208		

En lo que concierne al desarrollo del uso leísta según el número (singular/plural) del antecedente, los resultados estadísticos mostrados en la Tabla 4-19 indicaron que no existía significancia de las pruebas *t* entre estos grupos ni variables de número. El hecho de que no obtuviésemos resultados significativos no era de sorprender, ya que, a diferencia del GEV, los aprendices del GES no habían estado expuestos a una variedad leísta. No obstante, estos resultados fueron, a su vez, indicadores en términos de perfeccionamiento de la interlengua, puesto que los participantes del GES mostraron una menor frecuencia de uso leísta tanto en singular (M en la prueba inicial =19.261; M en la prueba final = 10.761) como en plural (M en la prueba inicial =14.250; M en la prueba final = 8.250), lo que interpretamos como una tendencia ascendente hacia un uso normativo de la lengua española.

En la sección que continúa, analizamos el factor telicidad en la producción del leísmo en los datos naturales de nuestros participantes.

Aspecto de telicidad

Otra variable lingüística que tuvimos en cuenta para el análisis estadístico de nuestro corpus fue la telicidad, en la cual distinguimos las situaciones télicas de las atélicas. Como hemos visto en la revisión bibliográfica, la telicidad define el aspecto de

una actividad que sólo puede darse por realizada con su culminación. De este modo, la investigación muestra que cuando se da un evento con aspecto télico, la acción implica la consecución de un objetivo, se percibe como más transitiva y, por tanto, la tendencia del hablante es el empleo de clíticos en acusativo (*la/s*, *lo/s*), mientras que aquel con rasgo atélico, por su parte, no implica necesariamente el logro de un objetivo, se percibe como menos transitiva y, por tanto, la tendencia del hablante es el empleo de clíticos en dativo (*le/s*). Según esta teoría, las expresiones télicas llevarían al uso estándar del clítico, mientras las expresiones atélicas, por el contrario, motivarían el uso leísta (Hopper y Thompson, 1980). Para ilustrar esta teoría, sirvan de ejemplos los siguientes casos:

(19) (…) Sí, Alfredo Sánchez Monteserrín (…) socialista, socialista […] por supuesto, sí, *lo* han criticado mucho por todas las obras de la Encarnación, a mí no me parecen mal […] la mitad de la gente no *lo* traga (…) hay mucha gente descontenta con el alcalde (…) es algo normal en todos sitios (…) (GCS,1)

(20) (…) bueno, yo no recuerdo muy bien (…) pero mi padre estuvo siempre en hospitales privados salvo para el tratamiento después del cáncer, le aconsejaron a mi madre que *le* ingresara en la seguridad social porque había mejores recursos y allí *le* trataron muy bien hasta que murió (…) (GCV,9)

Utilizamos estos fragmentos para demostrar la validez que podría tener esta teoría, dependiendo de la variedad lingüística (GCS vs. GCV) en la que fuese aplicada. Por ejemplo, en ambos casos tenemos verbos con aspecto atélico en los que no encontramos el logro de un objetivo; mientras en (19) con ‘criticar’ o ‘tragar’ (i.e., con el sentido de ‘tolerar’ o ‘soportar’) el hablante de la región no leísta ha optado por el uso

del clítico en acusativo (*lo*) para referirse a ‘Alfredo Sánchez Monteserrín’, en el caso de (20), por el contrario, el hablante de la región leísta ha empleado el clítico en dativo (*le*) para expresar la acción de ‘ingresar’. Aun existiendo variación en ambos ejemplos, sólo (20) corroboraría la hipótesis del uso de clítico *le* para aspectos atélico, lo cual, en nuestro caso, se cumpliría por tratarse de un hablante cuya variedad lingüística está caracterizada por leísmo. No obstante, esta teoría no tendría validez en el ejemplo (19), ya que, aun estando ante un aspecto atélico, el hablante ha utilizado el clítico *lo*, como sería esperado según la norma lingüística. Este caso se justificaría porque el hablante era natural de una variedad lingüística del español en donde no es característico el fenómeno del leísmo.

Por otra parte, sirvan de ejemplo los siguientes casos para ilustrar el aspecto télico:

(21) (…) mi momento más embarazoso cuando mi madre me obligó a llamar a un programa de radio en el que la gente llamaba para opinar sobre la Guerra del Golfo (…) para leer un poema que yo había escrito que trataba de la paz (…) sí, *los* llamé por teléfono y me lo cogió una mujer y le dije: “Tengo 9 años y quiero decir una cosa” y la mujer me dijo, “pues dila ya” y es que me había equivocado de número y me habían cogido en una casa particular (…) todavía me lo recuerda mi hermana para reírse de mí (…) (GCS,10)

(22) (…) a mi mujer (…) a ella le encanta recibir estudiantes americanos (…) a mí no molestan, me gustaría que hicieran igual con mis hijos en el extranjero (…) ella *les* entiende bien (…) a mí me cuesta un poco más (…) me caen bien, por lo general, *les* veo a veces tan despistados que me da lástima (…) son muy

confiados (…) y eso estará bien en su país, pero en España (…) deben tener cuidado (…) (GCV,1)

En ambos casos, encontramos el uso de verbos con aspecto télico, esto es, en aquellos cuya acción implica la consecución de un objetivo y, por percibirse como más transitiva, el hablante tiende a emplear los clíticos *la/s* o *lo/s*. Mientras en (21) el participante empleó el pronombre personal de objeto *los*, como era de esperar, en (22) prefirió el uso del clítico dativo *les* en vez del acusativo *los*. En el caso (21) se hizo uso del sistema casual (normativo), representativo del habla de Sevilla, pero en el caso (22), por el contrario, se tomó la variante *les* del sistema referencial, ilustrativo –hasta cierto grado como vimos anteriormente– de variedades leístas como es el caso de la variedad lingüística hablada en Valladolid.

En lo que sigue, la Tabla 4-20 representa los resultados del GEV, en la cual comparamos el uso inicial y uso final del empleo leísta según la telicidad expresada por el aspecto verbal. Los resultados aquí expuestos mostraron relevancia significativa en el aspecto atélico entre la prueba inicial y final. Estos resultados podrían indicar que los aprendices percibieron el aspecto atélico como menos transitivo y, por tanto, preferentemente optaron por el uso leísta. Las siguientes tablas comparativas sirvieron de ayuda para apoyar y clarificar este hallazgo.

Por otra parte, en lo pertinente a los resultados del GES, estos son representados en la Tabla 4-21, los cuales se han obtenido de una prueba *t* para muestras relacionadas.

Table 4-20. Prueba *t* para muestras relacionadas: Leísmo con aspecto télico vs. aspecto atélico (GEV)

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Correlación	Significancia (valor *p*) de la correlación	Valor *t*	Significancia (bilateral) de la prueba *t*
Télico	Pre	23.231	20	26.135	0.260	0.269	-1.468	0.158
	Post	33.511		25.839				
Atélico	Pre	24.658		30.753	0.540	0.014	-2.122	0.047
	Post	37.978		27.443				

Table 4-21. Prueba *t* para muestras relacionadas: Leísmo con aspecto télico vs. aspecto atélico (GES)

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Correlación	Significancia (valor *p*) de la correlación	Valor *t*	Significancia (bilateral) de la prueba *t*
Télico	Pre	15.000	20	32.847	0.096	0.688	0.257	0.800
	Post	12.916		18.824				
Atélico	Pre	18.166		16.607	0.215	0.362	2.279	0.340
	Post	9.166		10.575				

Los resultados expuestos en Tabla 4-21 indicaron que no había significancia bilateral de las pruebas *t*, según los valores probabilísticos obtenidos.

La Tabla 4-22 recoge los resultados de la frecuencia de leísmo según la telicidad del aspecto verbal entre los aprendices (GEV y GES).

Table 4-22. Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con aspecto télico vs. aspecto atélico (GEV y GES)

			Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
Télico	GEV	Pre	23.131	20	26.135	0.866	0.392
	GES		15.000		32.847		
	GEV	Post	33.511		25.839	2.881	0.006
	GES		12.916		18.824		
Atélico	GEV	Pre	24.658		30.753	0.831	0.411
	GES		18.166		16.607		
	GEV	Post	37.978		27.443	4.381	0.000
	GES		9.166		10.575		

Estos resultados fueron significativos en las diferencias de las pruebas finales de ambos grupos, que mostraron un incremento. Por esto, podemos concluir que los aprendices desarrollaron una sensibilidad del uso de *le* con respecto a la telicidad verbal. Como se ha recogido en previos estudios, la diferencia de las medias en ambos grupos en ambas tomas de datos corroboró la hipótesis inicial sobre la telicidad (Geeslin et al., 2010). La Tabla 4-23 recoge los resultados de la frecuencia de leísmo según la telicidad entre GEV y GCV.

Table 4-23. Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con aspecto télico vs. aspecto atélico (GEV y GCV)

			Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
Télico	GEV	Pre	23.131	20	26.135	-2.014	0.052
	GCV		42.367	18	32.672		
	GEV	Post	33.511	20	25.839	-0.931	0.358
	GCV		42.367	18	32.672		
Atélico	GEV	Pre	24.658	20	30.753	-4.676	0.000
	GCV		67.792	18	25.490		
	GEV	Post	37.978	20	27.443	-3.458	0.001
	GCV		67.792	18	25.490		

Nuevamente, los resultados del grupo de aprendices en Valladolid fueron reveladores en lo que al aspecto de telicidad se refiere y aun más en este caso cuando comparamos sus datos con los de los hablantes nativos, lo cual nos ayudó a que la hipótesis inicial adquiriese mayor poder explicativo. A diferencia del aspecto télico, el aspecto atélico mostró ser indicador tanto en la prueba inicial (0.000) como en la prueba final (0.001), lo cual nos llevó a interpretar que de manera longitudinal los aprendices tuvieron ganancias en lo que pertinente al uso leísta con el aspecto atélico. La literatura existente hasta el momento no recoge evidencia de uso leísta en el habla sevillana, así que no resulta de interés comparar la telicidad verbal entre el GES y el GCS, ya que no anticipamos encontrar ninguna diferencia.

Animacidad del sujeto

La siguiente variable que tuvimos en cuenta para nuestro análisis probabilístico fue 'animacidad'. La literatura sobre el comportamiento de la lengua española en hablantes nativos ha apuntado que existe una mayor profusión de uso leísta cuando el sujeto lleva el rasgo de -animado, si lo comparamos con aquellos enunciados cuyo sujeto es +animado (Klein-Andreu, 2000). Consideremos los siguientes ejemplos:

(23) (…) Y podía comprender su posición hasta cierto punto (…) también entiendo que nunca llueve a gusto de todos, pero que criticara la gestión administrativa (…) Que si estaba descontento con el trato de los profesores de su hija (…) Que si *le* había decepcionado el servicio de salud (…) Es una lástima, pero muy pocos son los que vienen con una postura de agradecimiento (…) (GCV,17)

(24) (…) ¿Un momento de impacto? Bueno, hace poco iba andando por la Calle San Fernando y, ya sabes, el tranvía tiene un pitido que (…) por lo menos no está hecho para los que tienen un pelín de sordera (…) lo vi venir y una mujer mayor –

que tendría entre 60-70 años– iba a su ritmo por mitad de la vía (…) yo pensaba que el tranvía *la* había visto y que pararía, pero no fue así (…) si no llega a ser por un peatón que le dio un grito y la echó a un lado (…) no sé qué podría haber ocurrido (…) (GCS,2)

Mientras en (23) el predicado ‘decepcionar’ con el argumento agente ‘el servicio de salud’ expresa el argumento paciente (acusativo) mediante el clítico *le* (dativo), en vez usar los clíticos *la*/*lo* en acusativo, en (24), por el contrario, observamos que el hablante emplea el clítico *la* (con referencia al ser animado ‘una mujer mayor’) con el agente ‘el tranvía’ y como argumento paciente (acusativo). De este modo, el ejemplo (23), procedente del corpus de hablantes nativos de la variedad castellana, representó un caso de preferencia leísta, mientras en el caso (24), extraído del corpus de la variedad andaluza, empleó el sistema casual pronominal.

Los resultados del GEV se representaron en la Tabla 4-25, en la cual comparamos el uso leísta según la animacidad del sujeto. Estos fueron obtenidos mediante una prueba *t* para muestras relacionadas.

De los resultados expuestos en la Tabla 4-25 notamos que la variable ‘sujeto animando’ fue la que mostró significancia probabilística (0.000) mientras el resultado probabilístico de ‘sujeto inanimado’ no manifestó ser significativamente relevante en términos estadísticos debido a la escasez de ocurrencia de *le* con sujeto inanimado, lo cual se refleja también en la desviación estándar inusualmente alta. Aunque la diferencia pudiera parecer significativa entre 0.000 y 10.000, no lo fue. Aunque no haya sido mencionado en la literatura anteriormente, no descartamos la posibilidad de que esto se pudo deber a propia dificultad de motivar la variable con ‘sujeto animado’ y uso

pronominal en el discurso oral. En las comparaciones con los resultados de los hablantes nativos pudimos corroborarlo.

A este respecto, en la Tabla 4-26 reflejamos los resultados del GES, los cuales fueron obtenidos de una prueba *t* para muestras relacionadas.

Los resultados expuestos en la Tabla 4-26 descartaron la posibilidad de que la animacidad del sujeto fuese una variable motivadora para el uso leísta entre los participantes del grupo experimental en Sevilla. Debido a la escasez de ocurrencia de *le* con sujeto inanimado, la desviación estándar resulta inusualmente alta.

En la Tabla 4-24 reflejamos los resultados de la frecuencia de leísmo según la animacidad entre GEV y GCV.

Table 4-24. Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con sujeto animado vs. sujeto inanimado (GEV y GCV)

			Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
Sujeto Animado	GEV	Pre	18.146	20	13.044	-7.008	0.000
	GCV		62.001	18	23.489		
	GEV	Post	41.493	20	22.706	-2.735	0.010
	GCV		62.001	18	23.489		
Sujeto Inanimado	GEV	Pre	0.000	20	0.000	-2.122	0.049
	GCV		19.444	18	38.877		
	GEV	Post	10.000	20	30.779	-0.834	0.410
	GCV		19.444	18	38.877		

En esta primera comparación entre el grupo experimental y el grupo comparativo en Valladolid, comprobamos que el uso leísta con sujeto animado había indicado una diferencia significativa. En cuanto al uso del leísmo con sujeto inanimado, la prueba inicial resultó ser ligeramente significativa (0.049) y simplemente debido al GCV, el cual registró un promedio de 19.444 al compararlo con el valor de 0.000 obtenido por GEV.

Table 4-25. Prueba *t* para muestras relacionadas: Leísmo con sujeto animado vs. sujeto inanimado (GEV)

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Correlación	Significancia (valor *p*) de la correlación	Valor *t*	Significancia (bilateral) de la prueba *t*
Sujeto	Pre	18.146	20	13.044	0.239	0.311	-4.475	0.000
Animado	Post	41.493		22.706				
Sujeto	Pre	0.000		0.000	---	---	-1.453	0.163
Inanimado	Post	10.000		30.779				

Table 4-26. Prueba *t* para muestras relacionadas: Leísmo con sujeto animado vs. sujeto inanimado (GES)

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Correlación	Significancia (valor *p*) de la correlación	Valor *t*	Significancia (bilateral) de la prueba *t*
Sujeto	Pre	18.595	20	14.473	-0.106	0.657	1.706	0.104
Animado	Post	11.212		11.409				
Sujeto	Pre	0.000		0.000	---	---	-1.000	0.330
Inanimado	Post	5.000		22.360				

Los resultados de la frecuencia de leísmo según la animacidad del sujeto entre el GES y el GCS se obtuvieron mediante una prueba *t* para muestras independientes y representamos en la Tabla 4-27.

Table 4-27. Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo con sujeto animado vs. sujeto inanimado (GES y GCS)

			Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
Sujeto Animado	GES	Pre	18.595	20	14.473	2.125	0.040
	GCS		9.199	18	12.568		
	GES	Post	11.212	20	11.409	0.517	0.608
	GCS		9.199	18	12.568		
Sujeto Inanimado	GES	Pre	0.000	20	0.000	-2.474	0.024
	GCS		25.000	18	42.874		
	GES	Post	5.000	20	22.360	-1.774	0.088
	GCS		25.000	18	42.874		

Los resultados expuestos en la Tabla 4-27 reflejaron que existía una diferencia significativa entre aprendices y participantes nativos en el uso leísta solamente en las pruebas iniciales de ambas comparaciones (sujeto animado y sujeto inanimado). Sin embargo, el desempeño de las pruebas finales no reflejó diferencia, lo cual indica que el desempeño de los aprendices se acercó al de los hablantes nativos.

En la siguiente sección, analizamos los variables extralingüísticas que consideramos de relevancia para la producción leísta.

Las Variables Extralingüísticas

Género

Para comprobar hasta qué punto el factor social de género (hombre vs. mujer) podría haber influido en la producción del leísmo entre los grupos experimentales, realizamos las pruebas estadísticas pertinentes tanto por género como por ubicación geográfica. En un principio, tomamos la variable leísmo general sobre la que ejecutamos unas estadísticas descriptivas.

Table 4-28. Estadísticas descriptivas: Leísmo general por género (GEV y GES)

			Media	N (observaciones)	Mínimo	Máximo	Desviación típica
Hombres	GEV GES	Pre	20.984	20	0.000	40.00	10.875
	GEV GES	Post	30.512		0.000	100.00	25.154
Mujeres	GEV GES	Pre	13.345		0.000	50.00	12.650
	GEV GES	Post	23.375		0.000	66.67	20.299

En la Tabla 4-28 se puede ver que posiblemente exista una diferencia significativa entre la producción leísta entre la prueba inicial y la prueba final y la producción leísta entre los grupos de aprendices (GEV y GES). El factor social de género ha sido un asunto polémico, pues la literatura no logra dar una postura consistente a este respecto en cuanto a las ganancias lingüísticas de hombres y mujeres en contexto de inmersión en el extranjero. Mientras existen estudios cuyos hallazgos han señalado la importancia del factor género al final de una estancia en el extranjero, esto es, “the single most powerful predictor of language change was gender (…) examination of [mean scores on self-assessment scales] of the males and females both before and after study abroad showed that the greatest gain in language proficiency was made by the males” (Carlson et al. 1990:78), otros, por el contrario, concluyen que las mujeres, a diferencia de los hombres, tienen menos oportunidades a la hora de socializar en un país extranjero, lo cual tiende a reflejarse en menos ganancias lingüísticas si se comparan con el desarrollo lingüístico de los hombres (Polanyi, 1995).

Para establecer con claridad las tendencias en nuestros grupos en cuanto a la incidencia del género en la producción del leísmo, llevamos a cabo pruebas t de

muestras independientes separando a los participantes por género (hombres vs. mujeres).

Table 4-29. Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo general en prueba inicial y prueba final por género (GEV y GES)

		N (observaciones)	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
Pre	Hombres (GEV, GES)	20	2.048	0.048
	Mujeres (GEV, GES)	20		
Post	Hombres (GEV, GES)	20	0.987	0.330
	Mujeres (GEV, GES)	20		

Esta tabla mostró que había una diferencia significativa (0.048) en la producción del leísmo general en la prueba inicial entre hombres y mujeres del GEV y GES, esto es, como se puede ver en la Tabla 4-28, los hombres llegaron a España (Valladolid y Sevilla, respectivamente) con una mayor producción de leísmo que las mujeres. Aunque no dejó de ser sorprendente, interpretamos que este hallazgo fue un reflejo de la variación interlingüística en el aprendizaje de una L2, ya que nos cuestionamos hasta qué punto estos participantes habrían estado expuestos a la variación sociolingüística del leísmo en un contexto de enseñanza formal. Como este hallazgo apareció en la prueba inicial y el punto de interés en nuestro trabajo era ampliar el conocimiento de los efectos de la inmersión después de cinco meses en el extranjero, proseguimos, por tanto, analizando la prueba final para así ver si había alguna diferencia significativa.

En cuanto a la prueba final, la Tabla 4-29 indicó que no había diferencia estadísticamente significativa (0.330) por género (hombres vs. mujeres). Llegamos a la conclusión de que después de la inmersión no hallamos una tendencia de producción

leísta motivada por género. Esto nos llevó a especular que la diferencia de la prueba inicial podría responder a un efecto de azar.

Lo que anteriormente hicimos correspondió a la producción de leísmo a nivel grupal (hombres del GEV y GES juntos; mujeres del GEV y GES juntas). Por consiguiente, para ampliar nuestro conocimiento sobre el uso de formas leístas por región (Valladolid vs. Sevilla) de manera longitudinal, el siguiente paso que decidimos dar fue comprobar el grado de producción de leísmo general entre hombres y mujeres separados por grupos.

Table 4-30. Estadísticas descriptivas: Leísmo general por género (GEV y GES)

			Media	N (observaciones)	Mínimo	Máximo	Desviación típica
GEV	Hombres	Pre	21.503	10	0.00	40.00	11.715
		Post	46.362		18.18	100.00	25.466
	Mujeres	Pre	14.275	10	0.00	50.00	13.813
		Post	36.643		10.00	66.67	19.480
GES	Hombres	Pre	20.465	10	0.00	33.33	10.575
		Post	14.663		0.00	33.33	11.358
	Mujeres	Pre	12.417	10	0.00	33.33	12.046
		Post	10.108		0.00	25.00	9.960

Con la finalidad de observar la tendencia general en el GEV, empezamos por realizar estadísticas descriptivas expuestas en la Tabla 4-30. En lo pertinente a la prueba inicial, mientras el grupo de hombres reflejaba un porcentaje de M=21.503, el de mujeres, por el contrario, contaba con M=14.275; de similar manera, en la prueba final el porcentaje de los hombres reflejó ser M=46.362 y el de las mujeres fue M=36.643. Estos resultados mostraron que pudiera existir una diferencia significativa en ambas tomas de datos.

De la misma manera que hicimos con el GEV, para ampliar nuestro conocimiento sobre el uso de formas leístas, seguimos analizando estadísticamente el GES para

comprobar el grado de producción de leísmo general entre los participantes (hombres y mujeres) en Sevilla. En la misma Tabla 4-30, observamos que podía existir una diferencia significativa según el género en ambas tomas de datos. Por un lado, en la prueba inicial el grupo de hombres mostró un porcentaje de M=20.465 y el grupo de mujeres, por su parte, reflejó M=12.417. En lo que concierne a la prueba final, el porcentaje de los hombres fue M=14.663 y el de las mujeres fue M=10.108.

Dadas estas observaciones, con la finalidad de llegar a conclusiones con mayor exactitud, proseguimos el análisis estadístico, haciendo pruebas t para muestras independientes.

A continuación, la Tabla 4-31 mostró los resultados obtenidos de una prueba t para muestras independiente con el GEV.

Table 4-31. Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo general en prueba inicial y prueba final por género (GEV)

		N (observaciones)	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
Pre	Hombres	10	1.262	0.223
	Mujeres	10		
Post	Hombres	10	0.959	0.350
	Mujeres	10		

El valor de significancia (0.223) resultó ser superior a 0.05, por lo cual rechazamos la posibilidad de diferencia significativa en la producción de leísmo entre hombres y mujeres en la recogida de datos inicial. En la prueba final, rechazamos que existiera una diferencia significativa en la producción de leísmo según el género.

A continuación, realizamos las mismas pruebas t para muestras independientes para el grupo experimental en Sevilla.

Table 4-32. Prueba *t* para muestras independientes: Leísmo general en prueba inicial y prueba final por género (GES)

		N (observaciones)	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
Pre	Hombres	10	1.588	0.130
	Mujeres	10		
Post	Hombres	10	0.953	0.353
	Mujeres	10		

Los resultados ilustrados en la Tabla 4-32 mostraron que no había una diferencia significativa entre la producción del leísmo a la llegada a Sevilla y entre los hombres y las mujeres. Para poder contrastar este hallazgo, por último, acabamos analizando las ocurrencias de leísmo de la prueba final. Los resultados de la prueba final revelaron que tampoco existía una diferencia significativa entre la producción del leísmo al final de la estancia en Sevilla entre los hombres y las mujeres.

En conclusión, después de realizar las pruebas pertinentes para analizar el factor género, llegamos a la conclusión de que la producción del leísmo no guardaba relación con esta variable social de género. Observamos que ser hombre o ser mujer no indicó una diferencia significativa en ninguna de las tablas ni por género ni por ubicación, así que a la conclusión que llegamos fue que el factor género no causó incidencia en la producción del leísmo. A diferencia de previos trabajos (Polanyi, 1995) en los que el género había marcado una diferencia significativa a la hora de adquirir ganancias lingüísticas en el extranjero, nuestros resultados nos llevaron a asumir que el resultado expuesto en la Tabla 4-29 había sido –al menos, para nuestra población– un efecto del azar.

Perfil del contacto lingüístico

La otra variable extralingüística que consideramos al recoger nuestros datos y realizar las pruebas estadísticas fue el perfil del contacto lingüístico de los participantes. Como habíamos explicado en el Capítulo 3, tomamos de modelo el formato del *Language Contact Profile* de Freed et al. (2004) y en una escala de menor (1) a mayor (5) frecuencia evaluamos enunciados sobre el tipo de perfil del contacto lingüístico que los aprendices habían establecido con la L1 y la L2 después de su estancia en el extranjero. Tras las estadísticas descriptivas, para comprobar hasta qué punto esta variable podía haber influido en la producción del leísmo, realizamos dos tipos de pruebas estadísticas: pruebas t para muestras independientes y correlaciones de Pearson.

Table 4-33. Estadísticas descriptivas: Contacto con L1/L2 (GEV y GES)

		N (observaciones)	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Contacto L1	GEV	20	2.67	4.00	3.25	0.368
	GES		2.50	4.00	3.35	0.379
Contacto L2	GEV		2.07	4.07	3.09	0.543
	GES		3.07	4.36	3.77	0.430

En primer lugar, los resultados expuestos en la Tabla 4-33 indicaron que aparentemente podría existir una diferencia significativa entre el contacto lingüístico con la L2 de GEV y GES al final de la estancia en el extranjero. Para averiguar hasta qué punto esta diferencia era significativa, realizamos unas pruebas t para muestras independientes que pudieran dilucidar conclusiones consistentes.

Table 4-34. Prueba *t* para muestras independientes: Contacto con L1/L2 (GEV y GES)

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
Contacto L1	GEV	3.251	20	0.368	-0.896	0.376
	GES	3.357		0.379		
Contacto L2	GEV	3.094		0.543	-4.387	0.000
	GES	3.774		0.430		

En primer lugar, los resultados expuestos en la Tabla 4-34 indicaron una diferencia significativa entre el nivel de contacto lingüístico de la L2 y entre el GEV y el GES. Al comparar los porcentajes, como aparecía en la Tabla 4-33, interpretamos que el GES (M=3.774) obtuvo un mayor nivel de socialización si lo comparamos con el GEV (M=3.094). Tanto en la Tabla 4-33 como la Tabla 4-34 el mayor nivel de contacto con la L2 se traduce directamente en una mayor cantidad de *input*, siendo uno de los hallazgos encontrados en la investigación (Regan et al., 2009:8 y ss).

El siguiente paso que dimos fue analizar el tipo de contacto lingüístico que habían establecido los participantes del grupo experimental, con el fin de averiguar si el género (hombre y mujer) había tenido alguna diferencia significativa con miras al contacto con la L1 y L2.

Table 4-35. Estadísticas descriptivas: Contacto con L1/L2 por género (GEV y GES)

			N (observaciones)	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Contacto L1	GEV	Hombre	20	2.50	4.00	3.23	0.39
	GES	Mujer		2.83	4.00	3.37	0.34
Contacto L2	GEV	Hombre		2.50	4.36	3.50	0.53
	GES	Mujer		2.07	4.37	3.36	0.65

Mediante estadísticas descriptivas, la Tabla 4-35 mostró valores con un rango considerablemente bajo entre hombres (M=3.23 y M=3.50) y mujeres (M=3.37 y M=3.36) entre los grupos experimentales. Por esta razón, no precedimos a llevar a cabo pruebas t porque, considerando los previos valores, éstas no producirían significancia. Esto nos llevó a concluir que el factor social de género no influyó necesariamente en la socialización en L1 o L2. Observemos un par de casos, los cuales representan ejemplos de contexto de socialización experimentados por algunos participantes:

(25) Definitivamente, la feria de Sevilla es maravillosa (…) allí conocí a muchas personas (…) hablé con las personas que estaban allí y (…) todas las personas querían bailar sevillanas conmigo […] pero yo no sabía cómo bailar sevillanas (…) pero yo intentaba (…) era un payaso, porque no podía, pero me encantó la gente (…) ver a las chicas tan bellas y hablar con ellas (…) eso es la mejor cosa… (GES, 3,2);

(26) Me encanta la gente en España, son muy ordenados pero muy amables y simpáticos y en las fiestas son muy locos (…) las jóvenes en España quieren tener fiesta todo el tiempo y a mí me gusta eso […] las veía siempre teniendo fiestas (…) yo siempre hablaba a los chicos (…) al principio, les veía un poco peligrosos (…) pensaba que ellos querían cosas rápidas, pero luego no era esto (…) hablaban y hablaban […] los chicos (…) muy amables (GEV,20,2).

Los ejemplos anteriores ilustran momentos de socialización que los estudiantes han experimentado en España. Mientras en (25) el participante (chico) expresa su disfrute al asistir a un evento público (Feria de Abril en Sevilla) y conocer a nueva gente, un caso similar se refleja en (26) cuando la participante (mujer) confiesa que comprobar cuán equivocada estaba en cuanto a sus impresiones sobre las intenciones de los chicos españoles. Queda recogido en la literatura que todo tipo de exposición en un contexto de inmersión en el extranjero contribuye al desarrollo cultural y lingüístico del aprendiz. En palabras de Regan et al. (2009), “study abroad programmes are principally a means of allowing the instructed learner to acquire ‘pseudo-naturalistic’ status, by engaging in more informal acquisition in the TL community, through naturalistic contact with the L2 in the everyday social situations” (20). Tomando las

declaraciones (25) y (26) como ejemplos de contacto social en el extranjero, junto con los resultados expuestos en la Tabla 4-35, llegamos a la conclusión de que factor social de género –al menos, para los grupos de participantes– no tuvo efectos en la socialización.

Por último, para verificar la relación entre la producción del leísmo general y el contacto con la L2, separamos los grupos experimentales y realizamos correlaciones de Pearson con las pruebas finales. Sería conveniente resaltar que no hicimos esta comparación con la prueba inicial porque el test de socialización se administró al final de la experiencia en el extranjero, esto es, cuando los participantes podían evaluar el uso de la L1 y la L2 después de unos meses de inmersión en una cultura extranjera. Para verificar la relación entre la producción del leísmo general y el contacto con la L2, realizamos pruebas de correlación para GEV y GES.

Table 4-36. Índice de correlación: Contacto con L2 y leísmo general en prueba final (GEV y GES)

		N (observaciones)	Media	Desviación típica	Índice de correlación
GEV	Uso general leísmo	20	41.502	22.623	0.801
	Contacto L2		38.697	6.790	
GES	Uso general leísmo		12.385	10.656	0.200
	Contacto L2		47.190	5.377	

Como se esperaba, el índice de correlación alto (0.801) se dio en GEV y el bajo (0.200) en GES, reflejando la localización geográfica y el tipo de *input*. Acorde a los modelos de adquisición basados en el uso, “all things flow from the actual usage events in which people communicate linguistically with one another” (Tomasello, 2000:61).

Resultados de los Datos Escritos

Como explicamos en Capítulo 3, nuestro trabajo también contó con una serie de pruebas de producción escrita (Obsérvese el Apéndice H) en las que los participantes

tenían que dar su juicio de aceptabilidad (N=20) sobre la estructura de diferentes oraciones[21], rellenar una serie de huecos (N=20) empleando una lista de pronombres facilitados, o bien completar otra serie de oraciones (N=20) rodeando con un círculo el pronombre más apropiado facilitado en un formato de opción múltiple.

Ejercicio de Relleno de Huecos

A diferencia del Ejercicio de escala de nivel (consúltense resultados en Apéndice K), la actividad de Ejercicio de relleno de huecos implica producción en la tarea con la que se recogieron los datos orales. Evidentemente, la naturaleza de la producción en ambas tareas difiere por ser una de producción libre y otra de producción restringida en un contexto previamente establecido. A diferencia de las pruebas de aceptabilidad hacia enunciados leístas (i.e., Ejercicio de escala de nivel), aquí descartamos hacer pruebas *t* y decimos cuantificar los resultados por porcentajes principalmente porque con este tipo de ejercicio estaríamos encontrándonos con el obstáculo de tener categorías que no eran uniformes, por ejemplo, incluimos una serie de ejemplos para despistar (i.e., distractores), ya que no requerían el uso del pronombre personal de objeto. Representamos los resultados en una tabla que recogiese lo que más nos interesaba a efectos prácticos: los porcentajes de uso leísta por categorías (i.e., masculino singular, masculino plural, femenino singular, y femenino plural) a nivel longitudinal. A grandes rasgos, en la Tabla 4-37 se mostraron dos tendencias generales: por un lado, observamos que la tendencia a una disminución del uso leísta; y, por otro lado, en la prueba inicial no hay una tendencia específica entre grupos, pero,

[21] Los resultados de esta prueba se añadieron en el Apéndice K y, por tanto, no fueron objeto de discusión por no poder compararse en cierta medida con las otras pruebas escritas. En otras palabras, a diferencia de los otros dos ejercicios, consideramos que esta actividad reflejaba un lado perceptivo y no tanto de producción.

en cambio, existe una clara propensión a un mayor porcentaje en el GEV en la prueba final, lo cual podría interpretarse como una tendencia similar a la observada en los datos naturales (véase la Tabla 4-8).

Table 4-37. Medias (%) de los usos leístas por factores: prueba inicial y prueba final de Actividad nº2 (GEV y GES)

		Pre	Post
Masc	GEV	23.30	43.30
Sing	GES	25.00	23.30
Masc	GEV	20.00	16.60
Pl	GES	30.00	8.30
Fem	GEV	16.11	8.30
Sing	GES	6.60	1.60
Fem	GEV	10.00	15.00
Pl	GES	13.30	5.00

En términos de mantenimiento de producción leísta, encontramos indicador el masculino singular del GES. Esta es la única forma leísta que ha recibido una mayor aceptación dentro de la gramática prescriptivista e incluso ha sido, según la literatura presentada en el capítulo 2, una de las formas de mayor inconsistencia en los libros de texto. Conforme a las conclusiones a las que llega Engstedt (2009), el uso del pronombre objeto *le* era un problema principalmente porque, como había experimentado entre sus estudiantes, estos no llegaban a comprender cómo una misma forma podía emplearse para expresar dos significados o funciones diferentes (i.e., objeto directo y objeto indirecto).

Ejercicio de Selección Múltiple

La tercera –y última– sección escrita consistía en realizar un ejercicio de selección múltiple, en el cual los participantes debían rodear con un círculo el pronombre que considerasen más natural en función a cada contexto. Este ejercicio se podría considerar en una posición intermedia entre producción y aceptación. En la Tabla 4-38

se presentan los porcentajes como hicimos en la actividad anterior de manera longitudinal (prueba inicial y prueba final).

Table 4-38. Medias (%) de los usos leístas por factores: prueba inicial y prueba final de Actividad nº3 (GEV y GES)

		Pre	Post
Masc	GEV	21.60	35.80
Sing	GES	26.60	19.10
Masc	GEV	18.30	28.30
Pl	GES	18.30	6.60
Fem	GEV	5.00	3.30
Sing	GES	10.00	1.60
Fem	GEV	6.60	8.30
Pl	GES	8.30	3.30

En términos longitudinales la tendencia general es inconsistente aunque se aprecia una preferencia de GEV por el aumento en un par de factores. Asimismo, en la prueba final de GEV se observan porcentajes más altos (lo cual se asemeja con los datos orales. Véase la Tabla 4-8), mientras que en GES se ve una tendencia a disminuir el porcentaje de elección leísta. Entendemos ambos cambios hacia las formas vernáculas como formas adquiridas del *input* recibido a lo largo del semestre. De acuerdo a Tomasello (2000), “the linguistic skills that a person possesses at any given moment in time (…) result from her accumulated experience with language across the totality of usage events in her life” (61-62). Mientras los aprendices en la comunidad castellana recibieron un mayor *input* leísta en masculino plural, esto no ocurrió, por el contrario, con aquellos inmiscuidos en la comunidad andaluza donde no se presenta esta variación sociolingüística, sino se mantiene un sistema casual (Carbonero, 1982; Fernández-Ordóñez, 1999; García Mouton, 1994; Lapesa, 1968, entre otros).

CHAPTER 5
CONCLUSIONES

En el último capítulo presentamos las conclusiones a las que llegamos y que desarrollamos en diferentes secciones. En primer lugar, centramos nuestra atención en dar respuesta a las preguntas de investigación este trabajo. Reservamos la siguiente sección para resumir las contribuciones de nuestra investigación al campo de la adquisición de L2 en contexto de inmersión en el extranjero. Luego, hacemos constar varias limitaciones, seguidas de algunas recomendaciones en las que, a nuestro criterio, podrían encauzarse futuros trabajos aledaños a nuestra línea de investigación. A continuación, ofrecemos una serie de implicaciones pedagógicas que emanan de la incorporación de la variación sociolingüística en la enseñanza de L2 y que son beneficiosas considerar con miras a la práctica docente y al desarrollo de la competencia sociolingüística de una L2. Como colofón del estudio realizado, finalizamos esta tesis doctoral ofreciendo un cierre a modo de conclusión final.

Sobre las Preguntas de Investigación

Introducidos en el Capítulo 1 y expuestos en el Capítulo 3, dejamos claro que, en vista de la revisión bibliográfica sobre los efectos de estudios en el extranjero en EL2, seguían existiendo interrogantes que debiéramos atender. A continuación, ofrecemos, por tanto, respuesta a las preguntas de investigación que subyacieron nuestro trabajo, basadas en los datos obtenidos y previamente discutidos.

Pregunta de investigación nº 1: ¿Con qué nivel de frecuencia los aprendices adquieren el uso de variantes (*le/s*) empleadas por los hablantes nativos al comparar ambas tomas de datos (corpus oral)?

Enfocándonos en el uso del pronombre clítico *le/s* con referencia a persona y en caso acusativo, nuestros datos mostraron que los participantes de ambos grupos experimentales (GEV; GES) produjeron de manera longitudinal este pronombre clítico en un grado más cercano al uso vernáculo empleado por sus respectivos grupos comparativos (GCV; GCS). Para facilitar su lectura y comprensión, los resultados de la Tabla 4-6 y Tabla 4-9 son resumidos en la Tabla 5-1.

En cuanto al grupo inmiscuido en la variedad lingüística castellana (GEV), observamos un cambio ascendente en el uso de *le/s* al comparar la prueba inicial (M=17.889) con la prueba final (M=41.502). Además de este aumento de uso y aun siendo consciente de las diferencias entre el grado de producción de los grupos intervenidos, los resultados mostraron que el promedio del clítico en la prueba final (M=41.502) se acercó a la media (M=62.596) del grupo comparativo en cuestión.

Table 5-1. Prueba *t* para muestras independientes: Uso de clítico *le/s* (GEV vs. GCV y GES vs. GCS)

		Media	N (observaciones)	Significancia de la prueba *t*
GEV	Pre	17.889	20	0.000
GCV		62.596	18	
GEV	Post	41.502	20	0.008
GCV		62.596	18	
GES	Pre	16.441	20	0.205
GCS		10.945	18	
GES	Post	12.385	20	0.727
GCS		10.945	18	

En lo que se refiere al grupo conviviendo en la variedad lingüística andaluza (GES), los resultados revelaron que después del periodo de inmersión, los aprendices de EL2 produjeron similar uso del clítico en cuestión empleado por los hablantes nativos (GCS) si comparamos la media de la prueba final del GES (M=12.385) con el porcentaje del GCS (M=10.945).

Aun siendo conscientes de que los participantes tenían un uso levemente dispar en cuanto a la producción del clítico *le/les* antes de que su experiencia en el extranjero comenzase, los resultados de la prueba final nos llevaría a corroborar nuestra hipótesis de que el contacto con la variedad lingüística en la que el GEV y el GES se encontrasen inmiscuidos motivaría de manera gradual el acercamiento en la producción hacia las formas vernáculas (GCV y GCS respectivamente).

Pregunta de investigación nº 2: ¿Cuál es la relación entre el desarrollo lingüístico oral del aprendiz y la producción del hablante nativo en cada región? Para responder esta pregunta, formulamos dos subpreguntas.

Primera subpregunta: ¿Qué factores lingüísticos favorecen la producción del pronombre clítico de objeto directo animado en aprendices de EL2 y la acerca a la de los hablantes nativos?

Con la salvedad del factor tiempo verbal, el cual no resultó ser relevante visto como elemento motivador, al comparar los resultados del leísmo de la prueba final de los aprendices con los de los hablantes nativos, observamos que el resto de las variables (esto es, el género y número del referente, el aspecto de telicidad y el grado de animacidad del sujeto) favoreció en cierta medida la producción del clítico animado *le/s* en los grupos experimentales (Valladolid y Sevilla), acercándose a la norma vernácula, esto es, el uso de este clítico por los respectivos hablantes nativos (Valladolid y Sevilla), de manera longitudinal. De igual manera que hicimos anteriormente, para facilitar su lectura y comprensión, en las siguientes tablas resumimos los resultados que resultaron significativos en el análisis del Capítulo 4.

En primer lugar, del factor género del referente el que tuvo una mayor significancia fue el género masculino.

Table 5-2. Prueba *t* para muestras independientes: Factor lingüístico del referente masculino (des)favoreció el uso de clítico *le/s* en la prueba final (GEV vs. GCV)

	Media	N (observaciones)	Significancia de la prueba *t*
GEV	63.912	20	0.045
GCV	77.067	18	
GES	35.166	20	0.154
GCS	18.952	18	

El GCV obtuvo una media de 77.067 de uso leísta con masculinos, resultado que, al ser comparado con la producción final de los aprendices (M=63.912), sufrió un notable acercamiento hacia la norma vernácula especialmente si lo contrastamos con el que obtuvo en la prueba inicial (M=41.428). En cuanto a los grupos en Sevilla, como contemplábamos en nuestro razonamiento inicial, los aprendices dejarían de usar formas leístas para así acercarse a las vernáculas empleadas en su entorno, principalmente porque la exposición a esta variación sociolingüística sería significativamente inferior a la que podría tener el grupo de aprendices inmiscuido en una comunidad lingüística caracterizada por la presencia de leísmo en su repertorio lingüístico. Estos resultados muestran que el GES sufrió un descenso de uso leísta con referentes masculinos entre la prueba inicial (M=40.00) y la prueba final (M=35.166), acercándose, por consiguiente, a la norma nativa (M=18.952).

El segundo factor que marcó una notable diferencia entre la prueba inicial y la prueba final y, por tanto, se acercó a la norma nativa fue el subfactor referente plural para el GEV y el subfactor referente singular para el GES.

Table 5-3. Prueba *t* para muestras independientes: Factor lingüístico del referente singular/plural (des)favoreció el uso de clítico *le/s* en la prueba final (GEV vs. GCV)

		Media	N (observaciones)	Significancia de la prueba *t*
Referente plural	GEV	54.046	20	0.193
	GCV	65.944	18	
Referente singular	GES	10.761	20	0.463
	GCS	15.630	18	

En cuanto al grupo de participantes en Valladolid, los resultados reflejaron que los aprendices produjeron un mayor uso leísta con referentes en plural si comparamos la prueba inicial (M=12.833, en la Tabla 4-18) con la prueba final (M=54.046) y con la de los hablantes nativos (M=65.944). En lo que respecta al GES, en la Tabla 5-3 observamos que la producción leísta de los aprendices (M=10.761) se acercó a la de los hablantes nativos (M=15.630) con referentes en singular.

Seguidamente, el tercer factor que resultó significativo fue la animacidad del sujeto, destacando, sobre todo, el subfactor sujeto animado para ambos grupos de aprendices, como resumimos en la Tabla 5-4.

Table 5-4. Prueba *t* para muestras independientes: Factor lingüístico del sujeto animado (des)favoreció el uso de clítico *le/s* en la prueba final (GEV vs. GCV)

	Media	N (observaciones)	Significancia de la prueba *t*
GEV	41.493	20	0.010
GCV	62.001	18	
GES	11.212	20	0.608
GCS	9.199	18	

Por una parte, habíamos notado que el GEV empezó produciendo leísmo en una media de 18.146 (en la Tabla 4-18), pero aquí en la Tabla 5-4 observamos que su porcentaje (M=41.493) en prueba final aumentó considerablemente, acercándose, por tanto, a las formas nativas (M=62.001). En lo referente a los participantes en Sevilla, aquí comprobamos un notable acercamiento de uso leísta –aun sin ser variación

lingüística del habla andaluza– con sujetos animados entre la producción del GES (M=11.212) y del GCS (M=9.199). Este acercamiento conllevó a una disminución de producción por parte del grupo experimental como pudimos comprobar con la prueba inicial (M=18.595, en la Tabla 4-27).

Por último, el factor telicidad resultó tener cierta relevancia también, sobre todo el aspecto atélico, lo cual ilustramos en la Tabla 5-5.

Table 5-5. Prueba *t* para muestras independientes: Factor lingüístico del aspecto atélico (des)favoreció el uso de clítico *le/s* en la prueba final (GEV vs. GCV)

	Media	N (observaciones)	Significancia de la prueba *t*
GEV	37.978	20	0.001
GCV	67.792	18	
GES	9.166	20	0.590
GCS	11.665	18	

Aquí podemos apreciar un acercamiento hacia la norma nativa (M=67.792) entre los resultados del GEV (M=37.978) –especialmente al compararlos con los iniciales (M=24.658, en la Tabla 2-22). En lo que respecta al GES, los resultados obtenidos revelaron un notable acercamiento hacia la uso vernáculo entre los aprendices (M=9.166) y los hablantes nativos (M=11.665).

Dado que nuestra intención era comparar la frecuencia de producción leísta entre el grupo experimental y comparativo, con el fin de averiguar los factores lingüísticos que más se parecían de manera longitudinal, partimos con la hipótesis de que tendría un mayor efecto adquisitivo para el aprendiz aquel factor que mostrase una mayor frecuencia de uso en el habla nativa. Efectivamente nuestra hipótesis inicial pudo corroborarse con los resultados obtenidos y pudimos afirmar –al menos en base a nuestro corpus– que las habilidades lingüísticas emanaban de la experiencia que la

persona acumulaba con su uso (cf. Mougeon et al., 2010; Regan et al., 2009; Tomasello, 2000).

Segunda subpregunta: Como factores extralingüísticos, ¿hasta qué punto el género del aprendiz, junto con la socialización y el perfil del contacto lingüístico (L1 y L2) han podido desempeñar un papel relevante en el desarrollo sociolingüístico entre los dos grupos de aprendices?

En primer lugar, las estadísticas descriptivas del leísmo general por género (Tabla 4-28) nos llevaron a examinar este factor extralingüístico detalladamente, ya que estos mostraban inicialmente una diferencia significativa en los resultados de los hombres (variable social) de manera longitudinal. Miramos con qué grado de diferencia el aumento (GEV) o la disminución (GCS) de formas leístas ocurría entre los hombres y mujeres de sendos grupos y llegamos a la conclusión de que las diferencias no eran significativas. Por tanto, a diferencia de previos trabajos sobre la relevancia del género (Carlson et al., 1990; Polanyi, 1995), en nuestro trabajo descartamos la sospecha de que el ser mujer u hombre podría influir en la adquisición de las formas vernáculas.

La segunda variable extralingüística que analizamos fue el perfil lingüístico que mostraron participantes de manera global durante su estancia en el extranjero – información precisa que obtuvimos de una adaptación del formato del *Language Contact Profile* de Freed et al. (2004). Realizadas las pertinentes pruebas *t* por grupo y género, la conclusión a la que llegamos fue asumir que a mayor contacto con la L2 mayor acercamiento hacia la norma vernácula. De esta manera, corroboramos nuestra hipótesis basada en el razonamiento de que, como a un mayor contacto con la L2 – interacción, socialización con hablantes nativos– existiría un mayor *input* nativo,

tendríamos, por tanto, una mayor posibilidad de adquisición de los rasgos variables de la L2. Éste es un importante punto y corresponde también a una de las metas que ha tratado de alcanzar la investigación previa, esto es, asumimos que el hecho de ir al extranjero no es necesariamente suficiente y, por tanto, un interrogante sigue siendo cuestionado: hasta qué grado el contacto con la L2 podría llegar a influir la adquisición de lenguas o más concretamente la adquisición de la variación lingüística. En palabras de Regan et al. (2009), "[c]ontact is crucial in that it provides both quantity of input and also, given naturalistic interactions with native speakers, the type of modified input which is best acquisition. Contact with native speakers was related to the length of stay abroad" (135).

En definitiva, comprobamos que para nuestra población el género no marcó diferencia a la hora de la adquisición de rasgos variables de la L2, pero los resultados, por el contrario, apuntaron hacia un mayor acercamiento a la lengua vernácula en función al contacto (socialización, integración, inmersión) con la L2.

Pregunta de investigación nº 3: ¿Cuál es la relación entre los datos orales y los datos escritos de los aprendices?

Como explicamos anteriormente, aun siendo conscientes de las diferencias entre ambas tomas de datos, los resultados del ejercicio de relleno y del ejercicio de opción múltiple concuerdan mayormente con los resultados de los datos orales. Mientras en GEV observamos que a mayor exposición leísta, mayor producción en la prueba final, en GES, por su parte, vemos que a menor exposición leísta, menor producción de manera longitudinal.

Contribuciones de la Presente Investigación

Para la investigación centrada en los efectos de la inmersión en una L2 el presente trabajo ofrece varios puntos fuertes que merece la pena resaltar en lo que sigue.

En primer lugar, la primera particularidad de nuestro análisis por la que adquiere atracción entre los interesados en el tema es indiscutiblemente el conocimiento sobre el desarrollo de la competencia sociolingüística (y, en nuestro caso particular, la adquisición de la variación morfosintáctica del leísmo) de EL2 en un contexto de estudios en el extranjero. Dada la escasez de trabajos sobre la sociolingüística (definida según las metas de nuestro estudio) en la interlengua en español, mantenemos que nuestra aportación complementa los efectos de aquellos llamamientos sobre la falta de investigación centrada en la adquisición de la variación lingüística en L2 (Bayley y Regan, 2004:332; Lafford, 2006:20).

Además, tomando en cuenta otras indicaciones desprendidas de la literatura, nuestro trabajo ha logrado cumplir con las sugerencias aportadas no sólo en cuanto al número de participantes, sino también con referencia a la duración de inmersión (Lafford y Collentine, 2006:103). En otras palabras, esta tesis supera las limitaciones de algunos estudios previos, los cuales tenían un bajo número de participantes. Al mismo tiempo, va más allá del análisis de los efectos de un programa intensivo de estudio en el extranjero (típicamente, aquellos de verano), sino que consigue que sea de un semestre académico y de manera longitudinal para poder así vigorizar los hallazgos de manera contundente (Freed, 1998:37; Lafford, 2006:20-21; Ortega y Byrnes, 2008:281-300).

Por último, otro aspecto fuerte de nuestra investigación incluye la aportación de sugerencias pedagógicas en la enseñanza del español como lengua extranjera, ya que hasta la fecha el componente sociolingüístico se había mantenido al margen mayormente por un interés convencional (Gutiérrez y Fairclough, 2006; Sánchez Carrón, 2004). Defendidos los principales puntos que explican la relevancia de nuestro estudio, a continuación hacemos constar las principales limitaciones que presentó este trabajo, así como recomendaciones desarrollar otras facetas que amplíen el tema.

Limitaciones del Estudio y Recomendaciones para Futuros Trabajos

Como puede ocurrir con cualquier trabajo de investigación, localizamos una serie de limitaciones de las que, incluso siendo conscientes, escapan a nuestro potencial de enmienda, una vez comenzado aquel. El análisis minucioso del componente de socialización en el decurso de la experiencia en el extranjero y la equivalencia parcial de las tareas escritas con la de los datos orales conforman las dos principales limitaciones que, a nuestro modo de ver, han constreñido la posibilidad de ahondar en detalles y ampliar nuestro conocimiento sobre los efectos de la inmersión en la adquisición de la variación sociolingüística por aprendices de EL2.

Relacionado con el componente sociolingüístico inevitablemente encontramos el factor social (Collentine y Freed, 2004). Aun compartiendo un perfil sociolingüístico general, nuestros participantes (aprendices de EL2) tenían diferentes bagajes sociodemográficos (aquí con exclusiva referencia a la procedencia), lo cual, a pesar de tenerlo registrado en sus cuestionarios iniciales, no tuvimos en cuenta a la hora de formar la población de participantes y ahora entendemos que podría haber influido de alguna manera en las ganancias sociolingüísticas. Dada nuestra falta de conocimiento sobre el perfil de socialización en contextos de inmersión y durante un semestre,

ignorábamos hasta qué punto el origen del estudiante podría marcar diferencia. En palabras de un participante del grupo comparativo (procedente del subgrupo de personal administrativo del programa académico),

> [s]e ve claramente los que tienen un interés intrínseco para inmiscuirse y los que no (…) y en el habla se percata muy bien; es ahí donde precisamente se delata; siempre hay excepciones porque no podemos cortar a todos por la misma tijera, si no estaríamos cayendo en los estereotipos, en generalizaciones "sin ton ni son", pero desde que empecé a trabajar en estos programas académicos, he podido comprobar de primera fuente que hay grandes diferencias si comparas a un estudiante, por ejemplo, que viene del estado de Kansas con otro estudiante de Pensilvania, de Nueva York, o, digamos, de California (…) Parte de nuestra tarea consiste en enfatizar la socialización e integración en la cultura receptora, pero no todos son proclives a hacerlo. Y como decía, en su habla lo podemos ver: tenemos casos preocupantes como los que regresan a Estados Unidos diciendo todavía "Me llamo…es Kayce" y casos impresionantes como los que te sueltan un "¿Cómo ehtá, mi arma[22]?" cuando te ven en la cafetería. La experiencia con el trato de estudiantes de Estados Unidos me dice que un componente que no se trabaja tanto en las clases de español ni se recalca lo suficiente por los orientadores académicos es la falta de hacérselo explícito, porque –a mi modo de ver y aunque parezca muy obvio– podría beneficiar mucho con miras a que vinieran preparados al respecto. Es un fenómeno muy interesante que, hasta lo que yo sé, se ha investigado poco, ¿no crees? […] Así que ahí tienes tarea entonces, ¿no?" (GCS,16).

Al final de la estancia en el extranjero distribuimos un cuestionario con el propósito de tener una idea más exacta sobre el uso de la L1 y la L2 en diferentes situaciones (adaptación de Freed et al., 2004), pero, aun con la ayuda que provee, también somos conscientes de las limitaciones que pueden presentar estos tipos de encuestas: nos incita a preguntarnos cuánto se acerca cada respuesta a la realidad teniendo en cuenta que fue un cuestionario que, de manera anónima, los participantes rellenaron en base a una escala de valores de frecuencia, cuyos límites pueden llevarnos a sembrar la duda.

[22] "¿Cómo estás, mi alma?" corresponde a un saludo *muy* común entre la población sevillana. Normalmente se intercambia este saludo cuando dos personas (independientemente del género) se encuentran en la calle de manera fortuita y quieren iniciar una conversación.

Dada nuestra experiencia, una sugerencia que proponemos para futuros trabajos es un seguimiento exhaustivo sobre el empleo de la L1 y L2 de manera gradual en el transcurso de la estancia en el extranjero. El hecho de contar con información sobre las expectativas del participante justamente a su llegada, sobre las experiencias vividas a mitad de semestre y sobre una encuesta que englobe su experiencia y proyecte su perspectiva hacia el futuro podría darnos una imagen más rigurosa del perfil lingüístico del aprendiz.

Asimismo, ya que en esta línea de trabajos nos interesaría analizar la manera de vivir la experiencia en el extranjero en un contexto real, con el fin de poder observar los valores, las actitudes y las expectativas hacia la L2, para este fin sugerimos el empleo de otros métodos para la extracción de datos, como es el caso de entrevistas etnográficas. En palabras de Watson-Gegeo (1988), el objetivo del etnógrafo es facilitar "description of what people do in a setting (such as a classroom, neighborhood, or community), the outcome of their interactions, and the way they understand what they are doing (the meaning the interactions have for them)" (576). Sostenemos que ahondar en la forma de vivir arrojaría luz en el conocimiento de socialización e integración en la cultura meta (Jurasek, 1995; Kinginger, 2009:158 y ss).

Es importante resaltar que la producción escrita no es equivalente a la producción oral por varias razones: al escribir el participante tiene oportunidad de reflexionar y de cambiar elementos sobre el papel, como resultado de la conciencia metalingüística. Además, cuando se escribe, no existe la presión comunicativa de otro(s) interlocutor(es) en tiempo real. A esta limitación debemos añadir la naturaleza de la tarea escrita. Si bien la producción en las entrevistas sociolingüísticas se dio de manera

irrestricta, en la primera tarea escrita los participantes (GEV y GES) dieron su opinión sobre la aceptabilidad de varias estructuras con clíticos. Esto claramente no constituye producción y, como lo han constatado estudios previos (Pérez-Leroux y Liceras, 2002), la percepción no corresponde necesariamente a la producción. Por esta razón, no podemos hacer ninguna aseveración sobre los resultados de esta tarea escrita y los datos orales. Como sugerencia para estudios posteriores, se recomienda usar tareas de producción escrita libre que sean equivalentes a la de las entrevistas sociolingüísticas.

Además de las sugerencias surgidas de las limitaciones, encontramos útil proponer direcciones de investigación futura en base a la experiencia adquirida con este trabajo. Las dividimos en cuatro bloques temáticos: participantes, factores de aprendizaje, recogida de datos y terreno de investigación.

En cuanto al perfil de los participantes, consideramos de especial interés para el terreno de ASL en contextos de inmersión en el extranjero la contribución de estudios que contasen con participantes que estuviesen especializándose en carreras diferentes a la Licenciatura de Español. De las entrevistas con el personal administrativo de los programas de estudios académicos aprendimos que el perfil de los estudiantes de intercambio no es siempre necesariamente aquel que esté especializándose en español, sino que hay quienes necesitan cumplir unos requisitos mínimos de lengua extranjera para su carrera universitaria (por ejemplo, Ciencias Económicas o Ciencias de la Salud) y se aventuran a cursarlos en el extranjero. Según los testimonios, no resulta muy extraño toparse con estudiantes cuyas actitudes hacia la lengua extranjera son muy diferentes a las que pueden tener los estudiantes especializándose en

español, ya que aquellos carecen de un componente muy beneficioso: la constante atención a la forma recibida después de tomar varios cursos de lengua española. De esta manera, el hecho de que el estudiante no preste tanta atención a la forma y se centre más en el componente funcional tiende, por lo general, a favorecer al aprendizaje de una L2.

La segunda sugerencia que consideramos interesante mencionar es el perfil lingüístico del participante en el extranjero. En nuestro trabajo contamos sólo con participantes cuya L1 de nacimiento había sido inglés y quienes no habían tenido previo contacto con la L2 en otro contexto de aprendizaje, exceptuando el de salón de clase. Sin embargo, también somos conscientes de que publicaciones recientes han hecho referencia a la falta de estudios tanto de naturaleza empírica como teórica sobre la adquisición de un segundo dialecto (Fairclough, 2003; Salgado-Robles, 2009). Por tanto, lanzamos la sugerencia para que futuros trabajos tomasen en cuenta a hablantes bilingües o hablantes de herencia, con el fin de averiguar cuán susceptibles se muestran ante la adquisición de un segundo dialecto. Rasgos pertinentes a la variación sociolingüística (fonológica, léxica o morfosintáctica) cobrarían importancia con miras a nuestra investigación.

El segundo bloque de futura investigación que emana de nuestro trabajo es la falta de atención a los factores individuales y externos del aprendiz en contextos de inmersión en el extranjero. Siguiendo la clasificación de Lightbown y Spada (2006), factores individuales como la aptitud, personalidad, motivación y, entre otros, la actitud podrían arrojar luz en la adquisición de rasgos lingüísticos que siguen aún cuestionables en aprendices ubicados en contextos de inmersión. Por otra parte,

también sugerimos que se lleven a cabo futuros trabajos centrados en observar los efectos del entorno de inmersión: las condiciones de vivienda en el perfeccionamiento de la L2. En otras palabras, encontramos de crucial importancia el estudio de aprendices que se convivan en residencias universitarias o en pisos de estudiantes, además de que se queden en casa de familias anfitrionas (Collentine y Freed, 2006:155; Lord, 2009:137). Sostenemos que este aspecto nos ayudaría también a definir el término “inmersión” con mayor precisión.

La siguiente sugerencia de estudio que emerge de nuestro trabajo está relacionada con la recogida de datos. Por una parte, en términos de duración, pensamos que sería necesaria la observación de los efectos que podría tener una inmersión de un curso académico completo en el perfeccionamiento de la L2, con especial interés en el desarrollo de la competencia sociolingüística. Hasta la fecha, existe una prolífera literatura enfocada en los efectos de programas intensivos de corta duración (normalmente de verano) y de programas semestrales (normalmente otoño o primavera). No obstante, consideramos que el factor tiempo es crucial (y necesario) para la adquisición de la variación sociolingüística de una L2, ya que, como señalan Regan et al. (2009), la duración de la estancia “in the speech community is correlated in most cases with the acquisition of native speaker variation patterns. If a speaker stays for a year, for instance, gains are considerably more than if the stay is only for two months” (135).

Asimismo, animamos a que se lleve un seguimiento después de un semestre, esto es, una vez que hayan pasado los estudiantes un semestre de instrucción explícita en su país de origen, sería de especial interés volver a hacer una recogida de datos con

los mismos participantes, con el fin de comprobar hasta qué punto perduran los efectos de la inmersión (Regan, 2005:205).

Dentro de la sección de recogida de datos, el contexto de aprendizaje también nos llama la atención para que sea explorado en un futuro. La literatura hasta la fecha se ha enfocado principalmente en los efectos de estudios en extranjero, pero muy poco se ha hecho en contextos de escolarización como la enseñanza bilingüe (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010) y en contextos naturalistas como el servicio a la comunidad (Purmensky, 2009), tanto en prácticas de voluntariado, por ejemplo Peace Corps (Guntermann, 1995), como en Aprendizaje-Servicio[23]. Pensamos que estos contextos presentan un idóneo ambiente para el aprendizaje y desarrollo de la competencia sociolingüística de una L2.

Por último, en cuanto al terreno de investigación, encontramos extremadamente imprescindible la contribución de otros estudios centrados en la competencia sociolingüística (Barron, 2006:59; Bayley y Regan, 2004:332; Collentine y Lafford, 2006:109; DeKeyser, 1991:117; Lafford, 2006:20; Salgado-Robles, 2010:127). Bachman (1990:87 y ss.) define la competencia sociolingüística como el compendio de la sensibilidad hacia las diferencias de dialecto o variedad; la sensibilidad hacia las diferencias de registro; la sensibilidad a la naturalidad; y la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado. Por un lado, la literatura escrita sobre la exposición de rasgos sociolingüísticos en el material pedagógico nos lleva a pensar que, dada la escasez en EL2, sería conveniente una revisión al respecto (Gutiérrez y

[23] Conforme a Corporation for National Service, Aprendizaje-Servicio, o comúnmente conocido como "Servicio en la comunidad", se define como "a method under which students learn and develop through active participation in... thoughtfully organized service experience that meet actual community needs, that are integrated into the students' curriculum or provide structured time or reflection and that enhance what is taught in school by extending student learning beyond the classroom and into the community" (1990).

Fairclough, 2006; Sax y Etienne, 2007). Tener conocimiento de la variación sociolingüística que ofrece un libro de texto presenta inevitablemente incidencias en el aprendizaje de una L2. Por otro lado, en lo que atañe al contexto de estudios en el extranjero, el análisis de la sociolingüística en L2 –con la salvedad de los estudios aquí señalados (consúltese Capítulo 2) –sigue estando a la espera de una mayor exploración. Como sugerencia para futuros trabajos centrados en otros ámbitos de la competencia sociolingüística, algunas de nuestras propuestas incluyen desde la adquisición de otros rasgos de la variación sociolingüística en fonología (por ejemplo, la distinción entre /s/ y /θ/ en el español europeo, la asibilación de /r/ del español mexicano, la elisión de /d/ intervocálica a final de palabra, el yeísmo rehilado en Argentina, etc.), en léxico (vocablos relacionados con alimentos, prendas de vestir) o en morfosintaxis (por ejemplo, leísmo inanimado, laísmo, loísmo, el (de)queísmo, el uso de *ser* y *estar* del español de México, etc.), hasta aspectos más generales, tales como la adquisición de grados de formalidad (e.g., tú vs. usted; la distinción de vosotros vs. ustedes en España), de formas de tratamiento (e.g., Señor/a, Don/Doña, Prof./Profª, Dr./ Drª), de modismos o expresiones coloquiales (de aburrimiento, de entusiasmo, de admiración, etc.), o, entre otros, de recursos para subrayar la cortesía (usos del imperfecto o condicional, por ejemplo).

Aplicaciones Pedagógicas

Nuestro trabajo partía con el interés de examinar de manera empírica los efectos de la inmersión en la adquisición de rasgos sociolingüísticos característicos de la comunidad lingüística a la que se expone el aprendiz de una L2. Por consiguiente, en vez de considerar una intervención pedagógica y un seguimiento exhaustivo del contacto entre el estudiante y el docente, se ha establecido un enfoque de adquisición

lingüística en el que el factor de escenario o contexto de estudios en el extranjero ha cobrado importancia. De las conclusiones a las que hemos llegado junto con los testimonios sobre el componente didáctico y la lengua vernácula aportados en las entrevistas sociolingüísticas tanto por los aprendices como por los docentes, nos sentimos capacitados para plantear sugerencias sobre la inclusión y el tratamiento del componente sociolingüístico en la enseñanza de EL2. Dedicamos, por tanto, esta sección para reflexionar sobre los efectos que tendría la incorporación de variación lingüística –entendida como el uso de formas alternativas para expresar un mismo significado literal y una misma función lingüística– en el aprendizaje de una L2. Asimismo, apoyamos nuestro razonamiento con sugerencias de aplicación pedagógica.

En primer lugar, entendemos que para ser comunicativamente competente, uno debe conocer las formas lingüísticas de una lengua, además de usar ésta apropiadamente en situaciones y contextos comunicativos. Para interés de nuestro trabajo, un aspecto crucial de la competencia lingüística de todo hablante nativo con cierta formación educativa es la habilidad de ajustarse a la formalidad situacional (Labov, 1972). Por tanto, la implementación de la variación lingüística en el currículo de L2 tiene fuertes implicaciones para la enseñanza de lenguas. En contextos de enseñanza y aprendizaje de L2 este principio se hace debatible. Llevado al contexto de enseñanza de L2, adaptamos, por ejemplo, una reflexión a considerar formulada por Silva-Corvalán (2001),

> [e]l reconocimiento de las diferencias dialectales ha tenido algún impacto en educación. En la práctica, los educadores han acudido a lingüistas y sociolingüistas con preguntas tales como: ¿Se debería enseñar el dialecto estándar (…)? ¿Es justo exigir que este estándar sea el dialecto usado por todos (…)? (31)

Nuestra visión a este respecto es básicamente conciliadora en el sentido de que no encontramos ninguna razón que nos lleve a excluir la incorporación de la variación lingüística del material pedagógico –ni del currículo académico– en tanto en cuanto ésta se adecue al nivel de proficiencia lingüística del aprendiz. Sostenemos que los aprendices, independientemente del contexto de aprendizaje al que estuvieran expuestos (clase ordinaria de L2, contexto de enseñanza bilingüe, estudios en el extranjero y, entre otros, voluntariado o servicio a la comunidad), se beneficiarían considerablemente lingüísticamente, entre otras razones porque encontramos funcionalmente aplicable que recibiesen un *input* (oral y/o escrito) en el estilo que pudieran asociar y usar con toda efectividad en diferentes contextos de comunicación (Rehner et al., 2003:150).

El problema emerge cuando existe un interés en su implementación dentro del material pedagógico por parte del profesorado y topamos con los que dominan el mercado –i.e., equipo editorial– y de quienes, a fin de cuentas, dependemos en gran medida. Conforme a Gutiérrez y Fairclough (2006), "[t]hey [the textbooks] privilege an invariant norm, which does not include the tools that will enable students to perform in the variety of contexts in which they will be required to perform outside of the classroom" (183). En otras palabras, se establece un hueco entre lo que enseñamos a los estudiantes en la clase y lo que realmente ocurre en la lengua vernácula. Un ejemplo que dan los autores es el caso de la enseñanza del futuro sintético (*cantaré*) en clases de EL2 a niveles muy iniciales –forma verbal que, como muestra la investigación en L1, ha disminuido considerablemente en el decurso de la historia tanto a nivel escrito como oral a favor de la forma perifrástica (*voy a cantar*) (Aaron, 2006).

Un caso que ilustra este problema viene expuesto en el siguiente testimonio aportado por uno de los profesores entrevistados,

> [a] veces se nos hace incómodo estar explicando puntos básicos en cursos avanzados (de contenido) … sí, explicando, porque ni siquiera es refrescar la gramática (…) sentimos que estamos hablando idiomas diferentes; y no me refiero a rasgos muy particulares que se aplican a una región muy específica, sino se trata de contenidos lingüísticos que podemos enseñar en los niveles iniciales, por ejemplo, las diferencias aspectuales entre un pretérito perfecto simple y un pretérito perfecto compuesto (…) sé que en Latinoamérica el uso del pretérito perfecto simple es mucho más empleado que el compuesto, pero esto no quiere decir ni que no exista en el español americano ni mucho menos en el europeo (GCV,18).

De esta intervención con un miembro del profesorado entendemos que sigue existiendo una brecha entre qué enseñamos en el salón de clase y cómo se comporta realmente la lengua. Si bien pocos son los libros de texto que actualmente ignoran la explicación de diferencias lingüísticas tan básicas como las que anteriormente se mencionan, vasto es el conocimiento sobre cómo se lleva realmente a cabo la instrucción pedagógica en el salón de clase. De aquí lanzamos una sugerencia para la inclusión de nociones básicas que pueden acompañar nuestras unidades didácticas. Es, en este caso, aportar al aprendiz no sólo con el componente lingüístico (el aspecto formal del pretérito) sino también con el componente sociolingüístico (el aspecto de uso del pretérito) en el español actual. De esta manera, en contextos de inmersión, por ejemplo, el aprendiz puede hacer conexión entre el conocimiento que tiene con el *input* que recibe en la comunidad de habla.

De manera empírica, los resultados de nuestro trabajo apoyan la adquisición de rasgos vernáculos de la lengua meta en un contexto de inmersión. Observamos que, por lo general, el habla de los aprendices tiende a acercarse a la de los hablantes nativos. Aquí sólo hemos tomado de referencia el uso pronominal de objeto directo de

persona: mientras unos, inmiscuidos en una comunidad lingüística caracterizada por un uso variacionista, son proclives a la incorporación de esta variación en su L2 después de una estancia de inmersión, otros, por su parte, expuestos a una L2 en la que el comportamiento pronominal es estándar conforme la norma lingüística, han captado igualmente su empleo, el cual, entendido en términos de adquisición, es reflejo de perfeccionamiento de uso. El hecho de que hayamos demostrado la posibilidad de susceptibilidad hacia la lengua vernácula nos lleva a invitar a que se apliquen rasgos de variación sociolingüística en nuestra práctica docente, independientemente del escenario de aprendizaje. De esta manera, el aprendiz puede ir desarrollando sus capacidades lingüísticas y, en especial, sociolingüísticas.

Hasta la fecha, varias han sido las peticiones de la inclusión del componente sociolingüístico en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que, aun siendo contemplado por organismos educativos, el conocimiento y uso de la variación estilística y dialectal se ha mantenido al margen mayormente por un interés convencional. En palabras de Rehner y Mougeon (2003), las dos principales limitaciones para la inserción de componentes sociolingüísticos en nuestras clases son el profesorado y el material pedagógico y, por tanto, ambos “need to ‘do a better job’ providing students with sociolinguistically-meaningful opportunities to become familiar with the different levels [of language]” (15).

Por una parte, en lo que concierne al trabajo del docente, en la investigación del francés como L2, Dewaele (2004c) señala que “the teachers were found to systematically avoid colloquial variants and to heavily favour formal variants in their

speech” (313). Del mismo modo, refiriéndonos al ejemplo de Tarone y Swain (1995) ofrecido por Gutiérrez y Fairclough (2006),

> [t]heir findings demonstrate that in an academic context, students learn only a formal register, as opposed to a speech style that would allow them to communicate with their peers. Consequently, their competence is limited to certain domains that require use of the formal variant, such as exchanges with their teachers. (…) [O]ne of the options they [the authors] propose is that sociolinguistic variation should be explicitly taught in immersion classrooms through TV programs, films, magazines, and other media to provide models of current vernacular usage (174).

Por otra parte, teniendo en cuenta el análisis del componente sociolingüístico en materiales pedagógicos y dada la importancia del habla vernácula para el desarrollo de la competencia comunicativa de aprendices (Lyster, 2007), no han faltado estudios en los que se han detectado deficiencias en el tratamiento de la variación lingüística. Sax y Etienne (2007) comprueban que “language variation often remains inadequately treated in today’s textbooks despite explicit inclusion in the ACTFL Standards for Communication and Culture” (1). Un ejemplo ilustrativo con lo que estas autoras señalan viene mostrado en la siguiente observación que hace Dewaele (2007),

> the only characters to omit the *ne* in an Ontario textbook for English-speaking learners of French were negatively portrayed. This could have induced the learners in error, they may have concluded that the omission of *ne* is a stigmatized variant (216).

Por tanto, centrando su atención en rasgos pertinentes a la sociolingüística, realizan un análisis de los ejercicios expuestos en un libro de texto, facilitando, a su vez, elementos prácticos para hacerlos más auténticos desde un punto de vista sociolingüístico. Otros trabajos, como el de Mougeon et al. (2010), también han manifestado su preocupación a este respecto, “the French Language Arts materials do not include any activities offering students opportunities to become aware of and practice sociolinguistic variation, whether it be lexical, morphological, phonological, etc.”

(105). Los autores apuntan que el hecho de que la variación sociolingüística no sea objeto de práctica o atención explícita en un contexto de enseñanza de L2 no se explica con la ausencia de aquella en el material pedagógico principalmente porque han detectado que “certain mildly marked informal variants are used with varying levels of frequency” (105).

En lo que se refiere a la enseñanza de EL2 en concreto, nos consta que se ha prestado poca atención al aspecto de variación sociolingüística en libros de texto. Estos materiales didácticos provienen de grandes editoriales estadounidenses y españolas y, por lo general, son libros de una metodología consistente. No obstante, notamos fácilmente su preferencia por un español “neutral” y, por consiguiente, el prejuicio por las variantes lingüísticas. La adopción de manuales de este tipo implica, por tanto, una preparación extra de actividades que incluyan la diversidad lingüística y cultural.

A nuestro parecer, el conocimiento de las diferencias lingüísticas no debería interferir en la comunicación de los estudiantes en tanto en cuanto estableciésemos unas pautas de equilibrio entre el nivel de competencia lingüística del aprendiz y el grado de relevancia de los rasgos en cuestión. Si desde niveles iniciales se informa al estudiante de la existencia de diferentes variedades lingüísticas del español, éste va formando, por ende, una imagen sociocultural de la lengua meta más heterogénea y va incorporando en su repertorio lingüístico variación de la L2.

Como cierre, sostenemos que implementándose de manera efectiva en un contexto de enseñanza convencional mediante, por ejemplo, materiales audiovisuales que reflejen el modelo de habla auténtica con interacciones entre hablantes nativos, apropiados registros de la lengua meta, o, entre otras, la práctica de actividades

comunicativas en que los estudiantes simulen interacciones reales, las ganancias que adquieren los estudiantes pueden servir como una preparación idónea con miras a la interacción comunicativa real en cualquier contexto que se requiera la L2. Del mismo modo, también se motivaría una práctica auténtica de la L2 con la formación de clubs lingüísticos, de sociedades honorarias (p.ej., Sigma Delta Pi), o bien la incorporación de un número específico (y requerido) de horas dedicadas para hacer servicio en la comunidad hispana en todo curso a nivel universitario orientado a la especialidad de español. Por consiguiente, estudios de esta naturaleza contribuirían a ampliar el conocimiento de la sociolingüística y mejorar la habilidad del profesorado para impartir enseñanza sobre el tema.

Apreciaciones Finales

Mostrándonos optimistas al aceptar la común noción de que estudiar en el extranjero e inmiscuirse en su cultura es una de las maneras más eficaces para adquirir o perfeccionar una L2, iniciamos este trabajo con la intención de contribuir al conocimiento de los efectos de inmersión en la adquisición de la variación sociolingüística por aprendices de EL2. Se esperaba que los participantes, inmiscuidos durante cinco meses en dos contextos sociolingüísticos diferentes, perfeccionaran la distinción de uso entre *la(s)*, *le(s)* y *lo(s)*, acorde a la norma estándar que diferencia el habla vallisoletana de la sevillana. Aun sin poder confirmar categóricamente que el cambio se diese de forma uniforme en todo contexto, los resultados obtenidos corroboraron hasta cierto punto nuestra hipótesis: en el grupo de Valladolid pudimos hallar la incorporación del pronombre *le(s)* en contextos donde habríamos esperado *la(s)* o *lo(s)* mientras los aprendices en Sevilla, por el contrario, mostraron un uso más preciso (desde un punto de vista normativo de la lengua) en el empleo de los

pronombres *la(s)*, *le(s)* y *lo(s)*. Por consiguiente, nuestros hallazgos contribuyeron no sólo a ampliar una prolífera bibliografía ya existente sobre la adquisición de pronombres personales en el aula de EL2 con el suplemento de datos longitudinales cuantitativos y cualitativos (orales y escritos), sino también a aportar nuevo conocimiento ante una escasez de literatura sobre el desarrollo de la competencia sociolingüística durante una estancia en la comunidad de habla nativa. Estudios como éste pueden ser de un valor considerable para plantear programas de estudio en el extranjero con fines específicos, planear currículos académicos y diseñar materiales pedagógicos de lenguas extranjeras que incorporen la variación sociolingüística.

APPENDIX A
OFFICIAL LETTER TO SOLICIT PARTICIPATION FROM THE STUDY ABROAD PROGRAMS NETWORK

College of Liberal Arts Sciences
Department of Spanish and Portuguese

170 Dauer Hall
Gainesville, FL 32611-7405
Phone: (352) 392-2016
Fax: (352) 392-5679

Estimado/a Director/a Académico/a,
Me llamo Francisco Salgado-Robles, actual doctorando en lingüística en la Universidad de Florida (UF) y a continuación le explico mi situación.
Defendida la tesina doctoral el pasado cuatrimestre de primavera de 2009 en UF, mi estudio fue aprobado por el Institutional Review Board (IRB) de esta institución. Uno de los grupos de participantes de este proyecto corresponde a estudiantes de intercambio procedentes de universidades estadounidenses. El modo de recogida de datos se hará mediante entrevistas orales y pruebas escritas, en las cuales se tocarán temas concernientes a la adaptación sociocultural en España, diferencias de instrucción entre su universidad original y la Universidad de Sevilla / Valladolid (según proceda), experiencias o vivencias en España, etc. El estudio consta de dos entrevistas orales y dos pruebas escritas: una al principio (enero de 2010) y otra al final de la estancia en el extranjero (mayo de 2010). Cada entrevista oral tiene una duración de 45 a 60 minutos y las pruebas escritas no superan los 20 minutos. Además, al principio cada estudiante rellena un cuestionario sobre el bagaje académico-lingüístico y al final realiza una prueba general en estructura de opción múltiple.
El punto principal es hacer llegar a los estudiantes del Centro Norteamericano de Estudios Interculturales / Centro de Idiomas (según proceda) el documento (invitación al estudio) que aquí adjunto, con el fin de ser informados. Por experiencia, aquellos que están realmente interesados suelen contactar con bastante prontitud por correo electrónico para concertar una cita.
Además quisiera hacer constar que la colaboración de la US / UVA (según proceda) en mi investigación y, en particular, la ayuda prestada por en el Centro Norteamericano de Estudios Interculturales / Centro de Idiomas de esta institución en que usted es jefa de estudios, serán reconocidas en mi trabajo.
Reiteradas gracias por el tiempo e interés tomados.
A la espera de sus noticias, le saluda atentamente,
Francisco

APPENDIX B
OFFICIAL LETTER TO SOLICIT PARTICIPATION

College of Liberal Arts & Science
Department of Spanish and Portuguese

170 Dauer Hall
Gainesville, FL 32611-7405
Phone: (352) 392-2016
Fax: (352) 392-5679

Dear exchange student,

My name is Francisco Salgado-Robles and I am a doctoral student at the University of Florida (USA). Currently I am writing my dissertation under the guidance of Dr. Gillian Lord and I am planning on collecting the data this semester.

I am writing to you to invite you to participate in my study, which is related to the effects of study abroad on a second language acquisition and in which I hope to learn what kind of language development takes place at two points: upon your arrival in Spain and immediately before your departure to your country. You have been selected as a possible participant in this study because I have been informed that you are an exchange student, which enables you to study abroad for, at least, an entire semester. If you choose to participate in this study, other than talking with me for a maximum of 1 hour per interview over the course of the semester, plus completing a written test for a maximum of 20 minutes per interview, your participation in this study will not require additional time of work. Needless to say, your identity will be kept confidential to the extent provided by law. Your decision to participate or not in this project is entirely voluntary. Your identity will be protected to the fullest extent possible throughout the period of the study and afterwards. If your information should be utilized in any written publication, your data will be grouped in with all other participants, and be identified by a letter and number code, for instance, P1 (participant 1). Your name will not be used in any report or document at any time. Besides, if you decide to participate, you have the right to withdraw from this study at any time without consequence. Given that I have no access to your contact information (e.g., email address), I would truly appreciate it whether you could contact me at <fsalgado@ufl.edu> or 657-646-828 to let me know if you are willing to participate. As soon as I would receive your availability, we could make an appointment for our meeting.

Would you have further questions about your participation in this study, please feel free to contact my advisor at <glord@ufl.edu> or me. We will be more than happy to assist you as much as I can. Thank you very much for your time and help.

I am looking forward to hearing from you soon,

Francisco

APPENDIX C
BACKGROUND INFORMATION QUESTIONNAIRE

a) Name : _____
b) Gender: Male ____ / Female ____
c) Age: _____
d) Country of birth: _____
e) Where were your parents and grandparents born?
   Father: _____

   Mother: _____

   Grandparents: _____

f) What is your native language? a) English b) Spanish c) Other _____

g) Do you speak another language besides you mother tongue? Yes ___ No ___ If "Yes", please, indicate which language and for how long you have been speaking it.

h) Do you consider yourself a native speaker of your mother tongue? Yes ___ No ___. If "No", please, indicate why.

i) Have you traveled or studied abroad recently? Yes ___ No ___ If "Yes", please, indicate where you traveled, for how long it was, how old you were then and why you did.

j) What year are you in school?
   Graduate ___ Senior ___ Junior ___ Sophomore ___ Freshman ___

k) What is your major?

l) How is this semester going to affect your "major" studies at your home institution?

m) In the boxes below, rate your language ability in each of the languages that you know. Use the following ratings: 0) Poor, 1) Good, 2) Very good, 3) Nativelike. Specify also for how long you have studied this language in a formal school setting.

Language	Listening	Speaking	Reading	Writing	Number of years of study
Mother tongue					
Spanish					
Other (_____)					

n) What are your expectations during your time abroad?

o) What most influenced your desire to spend a semester abroad?

p) Which class did you take as requirement prior to this semester?

q) On average, how often did you communicate with native or fluent speakers of Spanish in Spanish in the year prior to this semester?
0) never 1) a few times a year2) monthly 3) weekly 4) daily

r) Prior to this semester, what was your contact with Spanish language? Rate it using the same scale provided in the previous question:
Classes _____ Home _____ Friends _____ Social activities _____

s) What type of relationship would you like to establish with Spanish speaking people during this semester?

t) Please, list all the courses related to the Spanish world you are taking this semester:
_____
_____
_____
_____
_____
_____

☺ *Thank you for your time* ☺

APPENDIX D
INFORMED CONSENT

Protocol Title: The development of Spanish as a Second Language in a Study Abroad Setting

Please read this consent document carefully before you decide to participate in this study.

Purpose of the research study: You are invited to participate in a study of second language acquisition, in which I hope to learn what kind of language development takes place at two points: upon your arrival in Spain and immediately before your departure to the US. You were selected as a possible participant in this study because of the fact that you are participating in a study abroad program in Spain, you are currently registered in advanced level classes of Spanish, which is the level of proficiency for this study, and will be here for an entire semester.

What you will be asked to do in this study: If you choose to participate in this study, you will fill out a background information questionnaire before your first interview and a language contact survey at the end of your semester abroad. Besides, you will be interviewed (tape recorded) in Spanish in the beginning and at the end of your program.

Time Required: Other than talking with me for a maximum of 1 hour per interview over the course of the semester plus 20 minutes for the written section, your participation in this study will not require additional time of work. In other words, the maximum time required for completion of all interviews and the written test should not exceed 2 hours and 40 minutes in total.

Risks and Benefits: There is no risk to you nor is there any direct benefit for your participation.

Compensation: No compensation, monetary or otherwise, will be provided.

Confidentiality: Your identity will be kept confidential to the extent provided by law. Your decision to participate or not in this project is entirely voluntary. Your identity will be protected to the fullest extent possible throughout the period of the study and

afterwards. Any additional information which is obtained in connection with this study and that can be identified with you will remain confidential and will be disclosed only with your permission. If your information should be utilized in any written publication, your data will be grouped in with all other participants, and be identified by a letter and number code, for instance, P1 (participant 1). Your name will not be used in any report at any time. The tapes will be kept in a lock file indefinitely after completion of the study. Only the researcher and his advisor will have access to the records.

Voluntary Participation: Allowing your data to be used by the researcher is completely voluntary. There is no penalty for not allowing your data to be used in this study. Your decision whether or not to participate will not affect your future relations with the University of Florida or any other university you are affiliated with. If you decide to participate, you are free to discontinue participation at any time.

Right to withdraw from this study: You have the right to withdraw from this study at any time without consequence.

Whom to contact if you have questions about the study: Principal investigator: Francisco Salgado-Robles, M.A. Graduate Student, Program in Hispanic Linguistics. Department of Spanish and Portuguese. P.O. Box 117405. 170 Dauer Hall, University of Florida, Gainesville. 352-392-9222 (USA) or (034) 657-646-828 (Spain). Fax: (352) 392-5679, fsalgado@ufl.edu

Supervisor: Gillian Lord, Ph.D. Assistant Professor of Spanish. Department of Spanish and Portuguese. P.O. Box 117405. 170 Dauer Hall, University of Florida, Gainesville. 352-392-2016 (ext. 227), Fax: (352) 392-5679, glord@ufl.edu

Whom to contact about your rights as a research participant in the study: UFIRB Office, Box 112250, University of Florida, Gainesville, FL 32611-2250, Ph (001) 352-392-0433.

Agreement: I have read the entire procedure described above. I voluntarily agree to participate in the study, and I consent to the procedure indicated above.

Participant Date

Investigator Date

APPENDIX E
CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO (GRUPO COMPARATIVO)

1. Nombre : _____
2. Sexo: Hombre ____ / Mujer ____
3. Edad: _____
4. Lugar de nacimiento: _____
5. ¿Dónde nacieron tus parientes?

   Padre: _____

   Madre: _____

   Abuelos: _____
6. ¿Cuál es tu profesión?
7. Además de Sevilla/Valladolid, ¿Has vivido en otros lugares? Sí ___ No ___. Si "Sí", por favor, indica el lugar y el tiempo de estancia.
8. Además del español, ¿Hablas otra lengua? Sí ___ No ___. Si "Sí", por favor, indica la lengua y el tiempo que la has hablado.
9. ¿Te consideras hablante nativo de español? Sí ___ No ___. Si "Sí", por favor, indica la razón.
10. ¿Qué estudios tienes?

    Ninguno _____ Primarios _____ Secundarios _____ Universitarios _____

☺ Gracias por el tiempo ☺

APPENDIX F
FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Título de protocolo: El desarrollo de español como lengua extranjera en un contexto de inmersión en el extranjero

Por favor, lee este formulario de consentimiento cuidadosamente antes de decidir participar en este estudio.

Objetivo de estudio de investigación: Estás invitado a participar en un estudio de lingüística, en el cual propongo investigar las ganancias lingüísticas que tienen aprendices de español en un contexto de estudios en el extranjero. Has sido seleccionado como participante en esta investigación porque quisiera contrastar la variedad lingüística que un hablante nativo de España posee con las posibles correlaciones encontradas en hablantes de español como segunda lengua.

Lo que se te pide que hagas en este estudio: Si eliges participar en este estudio, mantendré una entrevista contigo en español entre cuando mejor convenga a nuestras agendas. Salvo requerirse una hora durante el periodo señalado, tu participación no conllevará trabajo adicional.

Riesgos y beneficios: No existen riesgos, beneficios ni compensación por participar.

Compensación: Ninguna compensación, ni monetaria ni de otra naturaleza, será facilitada.

Confidencialidad: Tu identidad se protegerá al máximo posible a través del estudio y posterior del mismo. Cualquier información adicional obtenida de esta investigación en la que puedas estar involucrado se mantendrá confidencial y se pondrá a disposición solo con tu permiso. Si tu información fuera utilizada en una publicación escrita, tus datos serán agrupados con la de otros participantes y referida como un grupo de hablantes nativos de español, por ejemplo, identificada por una letra y un código numérico, es decir, P1 (participante 1). Tu nombre no aparecerá en ningún documento. Las grabaciones serán guardadas bajo llave de manera indefinida una vez completado el estudio. Solamente el investigador y su tutor tendrán acceso a los datos.

Participación voluntaria: Permitir que tus datos sean utilizados por el investigador es completamente de carácter voluntario. No existe penalidad por restringir el uso de tus

datos en este estudio. Si decides participar, tienes plena libertad de rechazar en cualquier momento.

Derecho de retirarte de este estudio: Tienes todo el derecho de retirarte de este estudio en cualquier momento sin consecuencias.

Con quién debes contactar si tienes preguntas sobre este estudio:

Investigador principal: Francisco Salgado-Robles. Doctorando, Lingüística Hispánica. Departamento de Español y Portugués. P.O. Box 117405. 170 Dauer Hall, University of Florida, Gainesville. Tel. 352-392-9222 (EE.UU.) o (034) 657-646-828 (España). Fax: (352) 392-5679, fsalgado@ufl.edu

Tutor: Drª Gillian Lord. Profesora Titular de Universidad. Departamento de Español y Portugués. P.O. Box 117405. 170 Dauer Hall, University of Florida, Gainesville, FL. 352-392-2016 (ext. 227). Fax: (352) 392-5679, glord@ufl.edu

Con quién debes contactar si tienes preguntas sobre los derechos como participante en este estudio: UFIRB Office, Box 112250, University of Florida, Gainesville, FL 32611-2250. Tel. (001) 352-392-0433.

Acuerdo: He leído el proceso entero arriba descrito. De manera voluntaria estoy de acuerdo con participar en este estudio y doy mi consentimiento de dicho proceso.

Firma del participante Fecha

Firma del investigador Fecha

APPENDIX G
TEMAS DE CONVERSACIÓN

Módulos: Aprendices de español

Primera ronda	*Segunda ronda*
Familia y amigos	Familia anfitriona
Universidad	Experiencia en el extranjero
Infancia	Estudiar en España
Planes de futuro	Diferencias en la enseñanza
Primeras impresiones de España	Vida nocturna en España
Sociedad española	Festividades españolas
Escuela secundaria	Lugar favorito de viaje

Módulo: Hablantes nativos de español

Infancia
Carácter español
Turismo en España
Festividades españolas
Sanidad española
Economía española
Fútbol español
Cultura española
Política actual española
Figura española internacional

APPENDIX H
EJEMPLAR PARA DISTRIBUIR A LOS PARTICIPANTES (PARTE ESCRITA)

Aquí tienes un ejemplar de la prueba escrita, que forma la segunda parte de tu participación en nuestro estudio. Es una prueba muy fácil en la que evaluamos tu nivel lingüístico de español de manera general. Se forma de los siguientes 3 ejercicios:

1. **Ejercicio de escala de nivel** (5 minutos): Evalúa las siguientes oraciones de 1 a 5, según *tus estímulos*.

    5 La respuesta me suena perfecta.

    4 La respuesta me suena un poco rara (pero alguien más lo diría así).

    3 La respuesta suena rara.

    2 La respuesta suena muy extraña (nadie lo diría así).

    1 No sé.

2. **Ejercicio de relleno de huecos** (5 minutos): Completa los huecos de cada frase, utilizando uno de los siguientes pronombres personales átonos: *me, te, lo, la, le, se, nos, os, los, las, les.*
3. **Ejercicio de selección múltiple** (5 minutos): Rodea con un círculo el *pronombre* que tú utilizarías para cada oración.

Por favor, recuerda que después de conteste una pregunta, no puedes regresar para cambiar sus respuestas, es decir, cuando acabes el ejercicio 1, no puedes volver atrás si a mitad del ejercicio 2 o 3, por ejemplo, te das cuenta de que podrías cambiar algo en una sección anterior. Confiamos en que estas indicaciones te sean útiles. ¡Gracias!

SECCIÓN A: ESCALAS DE NIVEL

Evalúa las siguientes oraciones de 1 a 5, según *tus estímulos*. Utiliza la hoja de cuadrícula para escribir tus respuestas. (Duración aproximada: 5 minutos)

5 La respuesta me suena perfecta.

4 La respuesta me suena un poco rara (pero alguien más lo diría así)

3 La respuesta suena rara.

2 La respuesta suena muy extraña (nadie lo diría así).

1 No sé.

1. ¿Has visto a este bebé? Le abandonaron en la puerta de una iglesia. ¡Qué lástima!

2. ¡Mira la luz del teléfono! Eso quiere decir que nos han llamado cuando estábamos en la calle.

3. Cuando mi novia y yo rompimos la relación, le borré de mi cabeza, salí con mis amigos con más frecuencia e intenté disfrutar de la vida.

4. Pedrito, papá no se encuentra muy bien, así que, por favor, ayúdale con las tareas del jardín porque él no puede hacerlo todo, ¿vale?

5. A nuestras hijas les educamos de la misma manera, pero desafortunadamente una ha sido tan diferente de la otra.

6. ¿Has conocido a los nuevos vecinos ya? No, todavía no, les oí hablar por el pasillo anoche, pero era tan tarde que no era muy oportuno presentarme a ellos.

7. Anoche cuando dormía, un ruido grandísimo me despertó y no pude dormir en toda la noche.

8. Tenía tantas ganas de ver a Juan que, cuando se acercó a mí, le besé tan fuerte que le hice daño ☺.

9. ¡Vaya! Son las 8.05 y Sonia sigue durmiendo. Despiértale que es muy tarde y tiene que estar en el colegio a las 8.30.

10. Cuando yo actuaba en las obras de teatro, mi padre siempre se sentaba donde yo no le viera.

11. He venido a recoger a Pablito y su hermano Luisito, pero no les he encontrado por ningún sitio. ¿Le importaría llamar a sus tutoras?

12. A Susana y Sandra les hemos tratado igual desde que nacieron, pero Sandra siempre ha mostrado ser más infantil que Susana.

13. ¿Os gusta el cine? Mi madre quiere ir esta tarde. ¿Queréis venir con nosotros?

14. Mi hijo Pedro está muy nervioso porque mañana salen las listas de admitidos en la universidad. ¡Tendré que calmarle un poco porque lleva días sin comer!

15. ¿Sabes una cosa? Al final a mi hija le vamos a bautizar cuando la abuelita se ponga mejor.

16. Después de la discusión que he tenido con mi hermano mayor, le he perdonado porque en el fondo él es una persona encantadora.

17. "¡Lávate la cara y vístete!", es lo que me dice mi mamá todas las mañana.

18. No me han caído bien Marcos y Manuel. Esta mañana les he saludado, pero ellos hicieron como si hubieran visto a un fantasma.

19. ¡Me encantaron los disfraces de tus hijas! Iban tan cambiadas que no les reconocí.

20. Dile a tu familia anfitriona que te lleve al mercado de abasto. Es un lugar precioso.

¡Buen trabajo! Ahora sigue con la sección b. Recuerda que no puedes volver a la sección a.

¡Gracias!

SECCIÓN B: EJERCICIO DE RELLENO DE HUECOS

Completa los huecos de cada frase, utilizando uno de los siguientes pronombres personales átonos: *me, te, lo, la, le, se, nos, os, los, las, les.* Utiliza la hoja de cuadrícula para escribir tus respuestas. (Duración aproximada: 5 minutos)

1. ¿A María? ¡_____ describió en términos muy despectivos!

2. El mayor problema que tengo con el señor con quien vivo es que a veces habla muy rápido y no _____ comprendo, pero dicen que es normal al principio.

3. ¿A las voluntarias? El jefe tiene como meta recompensar_____ con una subida de sueldo.

4. A nosotros _____ encanta hacer camping en la sierra, pero este verano no ha sido posible porque ha habido muchos incendios forestales.

5. Ana es imposible; no pude convencer_____ para ir al cine, así que fui sola.

6. Mi profesor de lengua española parece un libro. Sabe todas las irregularidades del verbo. _____ admiro un montón porque con él estoy aprendiendo un montón.

7. ¿_____ habéis dado cuenta de que estáis en España? ¿No es eso un gran logro?

8. ¿Sabes por dónde debe estar Eduardito? No _____ encuentro por ningún sitio y dentro de una hora tenemos que estar en el médico.

9. Martita es una niña encantadora. Siempre que puedo _____ ayudo con las tareas del colegio.

10. Ramiro y Claudio son muy responsables; además, por ser familiares del presidente, _____ van a escuchar.

11. La verdad es que me gustaría que mi padre estuviera aquí conmigo. _____ echo tanto de menos. Me encantaría que viniera a visitarme.

12. Es mi vecino Antonio y desde la ventana yo _____ ve pasar todos los días.

13. _____ temo que mañana tendré que ir al médico. Llevo varios días con un poco de fiebre y no sé a causa de qué viene.

14. Luisito, no te pelees con las amigas de tu hermana, por favor. Déja_____ en

paz y vete a jugar con tus amigos.

15. A: Tengo que hablar urgentemente con Mateo. ¿Sabe si está por aquí? ; B: No lo sé, pero lláma_____, ¿no? ¿Tienes su número de móvil?

16. ¿_____ importa si llamo a tu madre por teléfono? Hace días que quiero hablar con ella.

17. A Luis y Juan _____ atropelló ayer un coche, pero afortunadamente han salido ilesos.

18. Recoge a los niños de las clases de piano y lléva_____ al cine, por favor.

19. A las monjas _____ envidio mucho, ¿y tú?

20. Ustedes no _____ preocupan por su salud. Deben tener cuidado, ¿eh?

¡Bien hecho! Ahora sigue con la sección c. Recuerda que no puedes dar marcha atrás.

¡Gracias!

SECCIÓN C: OPCIÓN MÚLTIPLE

Rodea con un círculo el *pronombre* que tú utilizarías para cada oración. Utiliza la hoja de cuadrícula para escribir tus respuestas. (Duración aproximada: 5 minutos)

d) Por favor, dile a Marcos que se esté quieto. Si continua así, amárra_____ en la silla para que no se mueva durante un rato.
a. se **b.** lo **c.** le

e) Fueron tres chicas muy agraciadas porque al final la policía _____ encontró sanas y salvas.
a. las **b.** les **c.** se

f) A: Lléva _____ al parque para que jueguen allí; B: ¿A quiénes?; A: ¡A los niños! No ves que están aburridos en casa.
a. nos **b.** les **c.** los

g) A Marta y Juan _____ gusta hacer footing por las mañana. ¿Por qué no vas con ellos?
a. nos **b.** les **c.** se

h) A: Súbe_____ al coche y os veo en 30 minutos en el centro comercial; B: ¿A quién debo subir al coche?; A: ¡A Sofía!
a. se **b.** le **c.** la

i) ¿Mi nuevo jefe? Sinceramente no _____ soporto. Es un tío muy desorganizado y deja todo para el último momento.
a. lo **b.** me **c.** le

j) Manolito es un niño tan desobediente que estoy pensando matricular_____ en una escuela de niños especiales.
a. le **b.** se **c.** lo

k) Mariana y Jesús _____ están preparando para ir al teatro. ¡Van a estrenar una obra espectacular!
a. nos **b.** se **c.** me

l) Creo que tu prima Matilde merece estar en la boda. Si yo fuera tú, _____ invitaría porque han pasado tantos años después de la última discusión.
a. le **b.** se **c.** la

m) Sí, sí… sólo a Eugenia y Laura _____ miró fijamente como si ellas hubieran hecho algo terrible.
a. se **b.** las **c.** les

n) Lourdes no _____ preocupa por sus tareas. Deberías hablar con ella de este asunto.
a. le **b.** se **c.** la

o) Después de la discusión, nadie _____ volvió a llamar ‘bocazas”. (a Roberto)

a. me **b.** le **c.** lo

p) A: ¿Has llamado a tu padre por teléfono? ¡Hoy es su cumpleaños!; B: Sí, mamá, ya _____ he llamado.

a. le **b.** me **c.** lo

q) Pilar y Chari van a la fiesta también, así que _____ podemos seguir porque no sé muy bien el camino.

a. se **b.** les **c.** las

r) Fueron tres agresores en total. Afortunadamente la dueña de la tienda logró cerrar la puerta con llave y dejar _____ adentro hasta que la policía viniera.

a. los **b.** se **c.** les

s) ¿_____ molesta a vosotros si fumo aquí? Afuera hace una rasca tremenda ☹

a. Les **b.** Os **c.** Me

t) ¿A Carmen? Llevo esperándo _____ tres horas y todavía no sé nada de ella. Me pregunto dónde habrá ido.

a. la **b.** me **c.** le

u) El padre _____ mandó a la cama muy temprano. (al niño)

a. le **b.** se **c.** lo

v) Mamá se fue con Mónica y Pedro; sí, _____ acompañó al mercado.

a. les **b.** los **c.** te

w) A mí _____ llama mucho la atención de que los españoles visten muy elegante, ¿no crees?

a. le **b.** me **c.** la

¡Excelente! Ya has acabado. Dale a Francisco la hoja de cuadrícula con tus respuestas. ¡Muchas gracias!

APPENDIX I
THE LANGUAGE CONTACT PROFILE

Circle the appropriate option, according to your experience

This semester, outside of class, I tried to speak *Spanish to*:

1. My instructor

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

2. Friends who are native or fluent Spanish speakers

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

3. Classmates

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

4. Strangers whom I thought could speak Spanish

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

5. My host family

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

How often did you use Spanish outside the classroom for each of the following purposes?

6. To clarify classroom-related work

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

7. For superficial or brief exchanges, e.g., greetings, requests ("Please pass the salt"), or information request ("Where is the post office?") with my host family or Spanish acquaintances

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

8. Extended conversations with my host family, Spanish acquaintances, or native speakers of English with whom I speak Spanish

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

In general, how often did you spend doing the following *each week*?

9. Speaking *Spanish* to native or fluent speakers of *Spanish*

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

10. Speaking *English* to native or fluent speakers of *Spanish, e.g., conversation exchanges!*

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

11. Speaking *Spanish* to nonnative speakers of *Spanish, e.g.,* classmates!

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

12. Speaking *English* to nonnative speakers of *Spanish, e.g.,* classmates!

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

How often did you spend doing each of the following activities *outside of class*?

13. Overall, in reading in Spanish (e.g., novels, newspapers, schedules, magazines, emails, Internet web pages, etc.) *outside of class*

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

14. Overall, in listening in Spanish (e.g., television, songs, videos, movies, other people's conversations, etc.) *outside of class*

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

15. Overall, in writing in Spanish *outside of class*

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

How often did you do the following activities in *English* during this semester in Spain?

16. Reading newspapers, magazines, novels or academic articles or watching movies, television, or videos in English

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

17. Reading e-mail or Internet web pages in English

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

18. Writing e-mail, text messaging, instant messaging, etc. in English

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

19. Writing personal notes and letters in English

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

20. On average, how often did you spend speaking, *in Spanish*, outside of class with native or fluent Spanish speakers during this semester?

Never Occasionally Sometimes Very Often Always

APPENDIX J
MATRIZ DE CORRELACIONES

(Esta correlación fue significativa al nivel 0.05)

	Uso Gen LER 2	Uso Gen LER 1	LeF_ Pred SR1	LeF_ Pred SR2	LeF_ Pred CR1	LeF_ Pred CR2	Le Masc 2R1	Le Masc 2R2	Le Fem 2R1	Le Fem 2R2	Le Sing R1	Le Sing R2	Le Plur R1	Le Plur R2	Le Tel R1	Le Tel R2	Le Atel R1	Le Atel R2	Le Anim R1	Le Anim R2	Le Inam R1	Le Inam R2	Contacto L2 Ajuste	Contacto L1 Ajuste
UsoGenLER2	1.000																							
UsoGenLER1	-.235	1.000																						
LeF_PredSR1	-.125	.924	1.000																					
LeF_PredSR2	.837	-.226	-.082	1.000																				
LeF_PredCR1	-.137	.118	.040	-.183	1.000																			
LeF_PredCR2	.	.	.	.	.	1.000																		
LeMasc2R1	-.002	.694	.566	-.053	-.050	.	1.000																	
LeMasc2R2	.665	-.108	-.035	.454	.164	.	.166	1.000																
LeFem2R1	-.274	.171	.076	-.287	.519	.	-.280	-.211	1.000															
LeFem2R2	.042	.242	.473	.130	-.114	.	.070	-.211	-.053	1.000														
LeSingR1	.091	.714	.785	.065	-.234	.	.607	.178	-.264	.422	1.000													
LeSingR2	.550	-.073	.078	.766	-.274	.	-.035	.301	-.180	.238	.105	1.000												
LePlurR1	-.409	.333	.199	-.432	.420	.	.108	-.252	.620	-.103	-.269	-.208	1.000											
LePlurR2	.233	.038	.023	-.036	-.239	.	-.039	-.090	-.111	-.111	.094	-.378	-.216	1.000										
LeTelR1	-.260	.568	.572	-.221	-.232	.	.500	-.431	-.107	.609	.461	-.083	.036	.002	1.000									
LeTelR2	.788	-.069	.007	.541	-.149	.	-.028	.324	-.162	.255	.049	.315	-.209	.344	.095	1.000								
LeAtelR1	.098	.520	.628	.108	.258	.	.297	.318	.097	.215	.440	.326	.316	-.216	-.124	-.042	1.000							
LeAtelR2	.461	-.187	-.089	.654	-.227	.	-.115	.365	-.204	-.204	.008	.683	-.323	-.145	-.417	-.009	.215	1.000						
LeAnimR1	-.193	.937	.986	-.155	.098	.	.586	-.083	.104	.511	.751	.027	.269	-.042	.628	-.004	.609	-.193	1.000					
LeAnimR2	.928	-.159	-.023	.756	.252	.	-.054	.516	-.231	.063	.140	.521	-.334	.268	-.194	.810	.142	.470	-.106	1.000				
LeInamR1		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1.000			
LeInamR2	.003	-.329	-.321	.112	-.114	.	-.280	.089	-.053	-.053	-.264	.238	-.103	-.111	-.107	-.162	-.257	.167	-.302	-.231	.	1.000		
ContactoL2 Ajuste	.861	-.276	-.164	.813	-.167	.	-.033	.621	-.348	-.035	.108	.592	-.417	.131	-.376	.498	.171	.744	-.239	.780	.	.161	1.000	
ContactoL1 Ajuste	-.652	.079	.019	-.624	.038	.	-.002	-.470	.293	-.117	-.372	-.466	.531	-.005	.217	-.416	-.198	-.465	.051	-.599	.	.088	-.666	1.000

APPENDIX K

RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD Nº1: *EJERCICIO DE ESCALA DE NIVEL*

Tabla K-1. Estadísticas descriptivas: Leísmo general (GEV y GES).

		Media	N (observaciones)	Mínimo	Máximo	Desviación típica
GEV	Pre	69.583	300	25.00	100.00	19.976
	Post	67.833		50.00	100.00	17.786
GES	Pre	86.666	300	50.00	100.00	16.652
	Post	76.580		50.00	100.00	19.707

Tabla K-2. Prueba *t* para muestras relacionadas: Aceptación de Leísmo (GEV).

	Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Correlación	Significancia (valor *p*) de la correlación	Valor *t*	Significancia (bilateral) de la prueba *t*
Pre	69.583	300	19.976	-0.163	0.005	1.052	0.294
Post	67.833		17.786				
Pre	86.666	300	16.652	0.192	0.001	7.519	0.000
Post	76.580		19.707				

Tabla K-3. Prueba *t* para muestras relacionadas: Aceptación de Leísmo (GES).

	Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Correlación	Significancia (valor *p*) de la correlación	Valor *t*	Significancia (bilateral) de la prueba *t*
Pre	86.666	300	16.652	0.192	0.001	7.519	0.000
Post	76.580		19.707				

Tabla K-4. Prueba *t* para muestras independientes: Aceptación de Leísmo en prueba inicial y prueba final (GEV vs. GES).

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
GEV	Pre	69.583	300	19.975	-11.377	0.000
GES		86.666		16.652		
GEV	Post	67.833	300	17.786	-5.707	0.000
GES		76.580		19.707		

Tabla K-5. Prueba *t* para muestras independientes: Aceptación de Leísmo en prueba final (GEV vs. GES).

		Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
GEV	Post	67.833	300	17.786	-5.707	0.000
GES		76.580		19.707		

Tabla K-6. Estadísticas descriptivas: Leísmo general (GEV y GES).

			Media	N (ocurrencias)	Mínimo	Máximo	Desviación típica
Masc Sing	GEV	Pre	80.291	120	50.00	100.00	16.651
		Post	88.000		50.00	100.00	12.801
	GES	Pre	91.666		50.00	100.00	15.655
		Post	85.200		50.00	100.00	15.377
Masc Pl	GEV	Pre	68.333	60	50.00	100.00	21.025
		Post	75.000		50.00	100.00	13.961
	GES	Pre	80.833		50.00	100.00	19.726
		Post	76.250		50.00	100.00	22.277
Fem Sing	GEV	Pre	60.000	60	25.00	100.00	14.700
		Post	70.416		50.00	100.00	16.906
	GES	Pre	84.583		50.00	100.00	14.622
		Post	68.333		50.00	100.00	17.140
Fem Pl	GEV	Pre	55.000	60	50.00	100.00	12.855
		Post	73.750		50.00	100.00	10.720
	GES	Pre	84.583		50.00	100.00	14.622
		Post	67.916		50.00	100.00	20.111

Tabla K-7. Estadísticas descriptivas: Leísmo general (GES).

		Media	N (ocurrencias)	Mínimo	Máximo	Desviación típica
Masc Sing	Pre	91.666	120	50.00	100.00	15.655
	Post	85.200		50.00	100.00	15.377
Masc Pl	Pre	80.833	60	50.00	100.00	19.726
	Post	76.250		50.00	100.00	22.277
Fem Sing	Pre	84.583	60	50.00	100.00	14.622
	Post	68.333		50.00	100.00	17.140
Fem Pl	Pre	84.583	60	50.00	100.00	14.622
	Post	67.916		50.00	100.00	20.111

Tabla K-8. Prueba *t* para muestras relacionadas: Aceptación de Leísmo por factores (GEV y GES).

			Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Correlación	Significancia (valor *p*) de la correlación	Valor *t*	Significancia (bilateral) de la prueba *t*
Masc Sing	GEV	Pre	80.291	120	16.651	0.123	0.180	15.166	0.000
		Post	88.000		12.801				
	GES	Pre	91.666		15.655	0.203	0.026	3.616	0.000
		Post	85.200		15.377				
Masc Pl	GEV	Pre	68.333	60	21.025	0.231	0.076	-5.765	0.000
		Post	75.000		13.961				
	GES	Pre	80.833		19.726	0.296	0.021	1.420	0.161
		Post	76.250		22.277				
Fem Sing	GEV	Pre	60.000		14.700	0.188	0.151	-3.991	0.000
		Post	70.416		16.906				
	GES	Pre	84.583		14.622	0.090	0.493	5.854	0.000
		Post	68.333		17.140				
Fem Pl	GEV	Pre	55.000		12.855	0.046	0.726	-8.880	0.000
		Post	73.750		10.720				
	GES	Pre	84.583		14.622	-0.198	0.130	4.764	0.000
		Post	67.916		20.111				

Tabla K-9. Prueba *t* para muestras independientes: Aceptación de Leísmo por factores (GEV vs. GES).

			Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor *t*	Significancia de la prueba *t*
Masc	GEV	Pre	80.291	120	16.651	-4.493	0.000
Sing	GES		91.666		15.655		
	GEV	Post	88.000		12.801	-16.534	0.000
	GES		85.200		15.377		
Masc	GEV	Pre	68.333	60	21.025	-3.358	0.001
Pl	GES		80.833		19.726		
	GEV	Post	75.000		13.961	2.578	0.011
	GES		76.250		22.277		
Fem	GEV	Pre	60.000		14.700	-9.184	0.000
Sing	GES		84.583		16.622		
	GEV	Post	70.416		16.906	0.670	0.504
	GES		68.333		17.140		
Fem	GEV	Pre	55.000		12.855	-11.770	0.000
Pl	GES		84.583		14.622		
	GEV	Post	73.750		10.720	1.983	0.050
	GES		67.916		20.111		

LIST OF REFERENCES

Adamson, H.D. y Regan, V. (1991). The acquisition of community speech norms by Asian immigrants learning English as a second language: A preliminary study. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 1-22.

Aaron, J. (2006). *Variation and change in Spanish future temporal expression*. Tesis doctoral. University of New Mexico, Albuquerque.

Andersen, R.W. (1984). *Second Language: A Crosslinguistic Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.

Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera* (2ª Ed.). Madrid: Arco/Libros.

Bardovi-Harlig, K. (1999). Researching Method. En L.F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and Language Learning*, Volume 8 (pp. 237-264). Urbana-Champaign: Division of English as an International Language, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Barron, A. (2006). Learning to say “you” in German: The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context. En M.A. DuFon y E.Churchill (Eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 59-88). Clevedon: Multilingual Matters.

Batali, J. (2002). The negotiation and acquisition of recursive grammars as a result of competition among exemplars. En T. Briscoe (Ed.), *Linguistic Evolution through Language Acquisition* (pp. 111-172). Cambridge University Press.

Bell, N.D. y Attardo, S. (2010). Failed humor: Issues in Non-Native Speakers’ Appreciation and Understanding of Humor. *Intercultural Pragmatics*, 7 (3), 423-447.

Billmyer, K.A. (1990). *The effect of formal instruction on the* development *of sociolinguistic competence: The performance of compliments*. Tesis doctoral. University of Pennsylvania, Philadelphia.

Blas Arroyo, J.L. (1993). La interferencia lingüística en Valencia (dirección catalán español). Castellón: Universidad Jaume I.

Blas Arroyo, J.L. (2005). *Sociolingüística del español: Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.

Blondeau, H. y Nagy, N. (1999). Double marquage des sujets lexicaux et pronominaux dans le français parlé par de jeune Anglomontréalais. En *Actes du colloque de l’Association canadienne de linguistique* (pp. 59-70). Université d’Ottawa.

Bybee, J. (2001). *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bybee, J. (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language*, 82 (4), 711-733.

Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. En P. Robinson y N.C. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 216-236). Routledge: New York & London.

Bybee, J. y Dahl, Ö. (1989). The creation of tense and aspect systems in the languages of the world. *Studies in Language,* 13, 51-103.

Camps, J. (1997). *Attention to form and meaning in second language acquisition: Object clitic pronouns in Spanish*. Tesis doctoral. Georgetown University, Washington, D.C.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards y R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.

Cano Aguilar, R. y González Cantos, M.D. (2000). *Las hablas andaluzas*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

Carbonero Cano, P. (1982). *El habla de Sevilla*. Biblioteca de temas sevillanos, 16. Sevilla: Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento.

Carroll, J. (1967). Foreign Language Proficiency Levels Attained by Language Majors near Graduation. *Foreign Language Annals,* 1*,* 131-151.

Carlson, J.S., Burn, B.B., Useem, J., y Yachimowicz, D. (1990). *Study abroad: The experience of American undergraduates*. New York: Greenwood Press.

Collentine, J. (2004). The Effects of Learning Contexts on Morphosyntactic and Lexical Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 227-248.

Collentine, J. y Freed, B.F. (Eds.) (2004). *Learning context and its effects on second language acquisition*. *Thematic issue of Studies in Second Language Acquisition*, 26.

Coveney, A. (1996). *Variability in spoken French: A sociolinguistic study of interrogation and negation*. Exeter, UK: Elm Bank Publications.

Cuervo, R.J. (1895). Los casos enclíticos y proclíticos del pronombre de tercera persona en castellano. *Romania*, 24, 95-113 y 219-263.

Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE. [Documento en Internet disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/socialization.htm]

D'Amico, M. (2010). *The effects of intensive study abroad and at home language programs on second language acquisition of Spanish*. Tesis doctoral. University of Florida, Gainesville.

Davidson, D.E. (2010). Study Abroad: When, How Long, and With What Results? New Data from the Russian Front. *Foreign Language Annals*, 43 (1), 6-26.

Dekeyser, R. (1990). From learning to acquisition? Monitoring in the classroom and abroad. *Hispania,* 73, 238-247.

Dekeyser, R. (1991). Foreign language development during a semester abroad. En B.F. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (pp. 104-119). Series on foreign language acquisition research and instruction. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath.

DeMello, G. (2002). Leísmo in contemporary Spanish American educated Speech. *Linguistics*, 40 (2), 261-283.

Dewaele, J.M. (2002). Using sociostylistic variants in advanced French IL: the case of nous/on. En S. Foster-Cohen, T. Ruthenberg, y M.L. Poschen (Eds.), *EUROSLA Yearbook 2002* (pp. 205-226). Amsterdam: John Benjamins.

Dewaele, J.M. (2004a). Retention or omission of the ne in advanced French interlanguage: The variable effect of extralinguistic factors. *Journal of Sociolinguistics*, 8 (3), 433-450.

Dewaele, J.M. (2004b). Vous or tu? Native and non-native speakers of French on a sociolinguistic tightrope. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (IRAL), 42 (4), 383-402.

Dewaele, J.M. (2004c). The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language: An overview. *French Language Studies*, 14, 301-319.

Dewaele, J.M. (2007). Diachronic and/or synchronic variation? The acquisition of sociolinguistic competence in L2 French. En D. Ayoun (Ed.), *Handbook of French Applied Linguistics* (pp. 208-236). Amsterdam: Benjamins.

Dewaele, J.M. y Regan, V. (2001). The use of colloquial word in advanced French interlanguage. En S. Foster-Cohen y A. Nizegorodcew (Eds.), *EUROSLA Yearbook* 1 (pp. 51-68). Amstertam: Benjamins.

DuBois, J.W. (2006). Transcription symbols by Delicacy: Levels 1-4. Voicewalker. [Documento de Internet disponible en http://www.linguistics.ucsb.edu/projects/transcription/tools.html].

Dwyer, M.M. (2004). More is better: The impact of study abroad program duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 151-163.

Englebert, A. (1984). Esquisse d'une histoire de la négation en français. *Travaux de Linguistique*, 11, 7-25.

Engstedt, J. (2009). *Una propuesta didáctica para trabajar los pronombres personales átonos de objeto directo e indirecto en el aula sueca.*

Faerch, Cl., Haastrup, K. y Phillipson, R. (1984). *Learner Language and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters 14.

Fairclough, M. (2003). La adquisición de un segundo dialecto: El español estándar en una situación de contacto. En J. Perera (Ed.), Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI: Ensenyar llengües en la diversitat y per a la diversitat (pp. 365-372). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Fernández de Moratín, L. (1846). *Obras de Don Nicolás y de Don Leandro Fernández de Moratín*. Tomo II. Madrid: Buenaventura Carlos Aribau.

Fernández-Ordóñez, I. (1999). Leísmo, laísmo y loísmo. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 1317-1397). Madrid: Espasa Calpe.

Fernández-Ordóñez, I. (2001). Hacia una dialectología histórica. Reflexiones sobre la historia del leísmo, el laísmo y el loísmo. *Boletín de la Real Academia Española*, LXXXI, 389-464.

Fernández-Ordóñez, I. (2007). Nuevas perspectivas en el estudio de la variación dialectal del español. El Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER). En D. Trotter (Ed.), *Actes du XXIV Congrès de Linguistique et Philologie Romanes* 3 (pp. 29-44).

Fernández Ramírez, S. (1987). *Gramática española. 3.2. El pronombre* [1951], volumen preparado por José Polo. Madrid: Arco/Libros.

Fernández Soriano, O. (1993). *Los pronombres átonos en la teoría gramatical*. Madrid: Taurus.

Fernandez Ulloa, T. (1996). Peculiarities of Basque Country Spanish. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, *34*, 95-120.

Fernández Ulloa, T. (2001). *Análisis sociolingüístico del castellano de Bermeo* (*Bizkaia*). Tesis doctoral. Universidad de Deusto, Bilbao.

Flores Cervantes, M. (2000). Leísmo*, laísmo y loísmo en el español. Sus orígenes y evolución.* Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Flores Cervantes, M. (2002). Leísmo*, laísmo y loísmo. Sus orígenes y evolución.* México: CONACULTA. INAH.

Flores Cervantes, M. (2006). Leísmo, laísmo y loísmo. En C. Company Company (Ed.), *Sintaxis de la lengua española* (pp.671-740). México: UNAM/FCE.

Freed, B.F. (1995). Language learning and study abroad. En B.F. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 3-33). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

Freed, B.F., Dewey, D.P., Segalowitz, N.S., y Halter, R.H. (2004). The language contact profile. *Studies in Second Language Acquisition, 26* (2), 349-356.

García, E.C. (1975). *The role of theory in linguistic analysis. The Spanish pronoun system*, Amsterdam, North-Holland Linguistic Series, 19.

García-Amaya, L. (2009). New Findings on Fluency Measures across Three Different Learning Contexts. En J. Collentine, M. García, B.A. Lafford, y F. Marcos Marín (Eds.), *Selected Proceedings of the 11th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 68-80). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

García Mouton, P. (1994). *Lenguas y dialectos de España*. Cuadernos de lengua española. Madrid: Arco Libros.

Geeslin, K. y Guijarro-Fuentes, P. (2005). The acquisition of copula choice in instructed Spanish: The role of individual characteristics. En D. Eddington (Ed.), *Studies in the Acquisition of the Hispanic Languages: Papers from the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 66-77). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Geeslin, K.L., García-Amaya, L, Hasler-Barker, M., Henriksen, N., y Killam, J. (2010). The SLA of Direct Object Pronouns in a Study Abroad Immersion Environment Where Use Is Variable. En C. Borgonovo, M. Español-Echevarría y P. Prévost (Eds.), *Selected Proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 246-259). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Geeslin, K.L. y Gudmestad, A. (2011). The acquisition of variation in second-language Spanish: An agenda for integrating studies of the L2 sound system. *Journal of Applied Linguistics*, 5 (2), 137-157.

Gili Gaya, S. (1948). *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona Spes.

Gómez Torrego, L. (2003). *Nuevo manual de español correcto*. Madrid: Arco/Libros.

Green, M.F. (2002). Joining the world. *The challenge of internationalizing undergraduate education*. Change, 34 (3), 13-21.

Guntermann, G. (1992a). An analysis of interlanguage development over time: Part II, *ser* and *estar*. *Hispania*, 75, 1294-1303.

Guntermann, G. (1992b). An analysis of interlanguage development over time: Part I, *por* and *para*. *Hispania*, 75, 177-187.

Guntermann, G. (1995). The Peace Corps Experience: Language Learning in Training and in the Field. En B.F. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 149-169). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Gutiérrez, M.J y Fairclough, M. (2006). Incorporating Linguistic Variation into the Classroom. En R. Salaberry y B. A. Lafford (Eds.), *The Art of Teaching Spanish. Second Language Acquisition from Research to Praxis* (pp. 173-191). Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Hernández Campoy, J.M. y Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Málaga: Comares.

Hopper, P. y Thompson, S. (1980). Transitivity in grammar and discourse. *Language,* 45*,* 251-299.

Houston, T. (1997). Sentence processing in Spanish as a second language: A study of word order and background knowledge. En W.R. Glass y A.T. Pérez-Leroux (Eds.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*: *Vol. 2. Production, processing and comprehension* (pp. 123-134). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Howard, M. (2004). Sociolinguistic variation and second language acquisition: A study of advanced learners of French. *SKY Journal of Linguistics*, 17, 143-165.

Howard, M. (2006). Progression in second language learning: The case of the acquisition of sociolinguistic variation. En T. Harden, A. Witte y D. Kohler (Eds.), *Progression in the Teaching and Learning of Foreign Languages* (pp. 353-375). Oxford: Peter Lang.

Howard, M. (2007). La variation sociolinguistique dans la langue des médias: Le cas de la liaison en français. En M. Abecassis y E. Vialleton (Eds.), *La langue française au XXIème siècle : normes et variations*. Paris: L'Harmattan, Espaces discursifs.

Huebner, T. (1995). The Effects of Overseas Language Programs: Report on a Case Study an Intensive Japanese Course. En B. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 171-193). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Hulstrand, J. (2006). Beyond Anecdote: Education Abroad Comes of Age. *International Educator, 15* (1), 52-55.

Hymes, D.H. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D.H. Hymes (Eds), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp.35-71). Blackwell.

Ife, A., Vives Boix, G. y Meara, P. (2000). The impact of study abroad on the vocabulary development of different proficiency groups. *Spanish Applied Linguistics,* 4 (1), 55-84.

Ingram, M. (2005). Recasting the Foreign Language Requirement through Study Abroad: A Cultural Immersion Program in Avignon. *Foreign Language Annals,* 38 (2), 211-222.

Isabelli, C. (2001). *Motivation and extended interaction in the study abroad context: Factors in the development of Spanish language accuracy and communication skills*. Tesis doctoral. University of Texas, Austin.

Isabelli, C. y Nishida, Ch. (2005). Development of the Spanish Subjunctive in a Nine-month Study-abroad Setting. En D. Eddington (Ed.), *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 77-91). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Isabelli-García, C. (2004). *A Case Study of the Factors in the Development of Spanish Linguistic accuracy and Oral Communication Skills: Motivation and Extended Interaction in the Study Abroad Context*. New York: Edwin Mellen Press.

Isabelli-García, C. (2010). Acquisition of Spanish gender agreement in two learning contexts: Study abroad and at home. *Foreign Language Annals*, 43 (2), 289-303.

Jurasek, R. (1995). Using Ethnography to Bridge the Gap between Study Abroad and the On-Campus Language and Culture Curriculum. En C. Kramsch (Ed.), *Issues in Language Program Direction* (pp. 219-247). Boston: Heinle & Heinle.

Kany, Ch.E. (1945). *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Gredos.

Kinginger, C. y Blattner, G. (2008). Histories of engagement and sociolinguistic awareness in study abroad: Colloquial French. En L. Ortega y H. Byrnes (Eds.), *The longitudinal study of advanced L2 capacities* (pp. 223-246). New York: Routledge.

Kinginger, C. (2009). *Language Learning and Study Abroad: A Critical Reading of Research*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.

Klee, C.A. y Caravedo, R. (2005). Contact-Induced Language Change in Lima, Peru: The Case of Clitic Pronouns. En D. Eddington (Ed.), *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 12-21). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Klein, F. (1979). Factores sociales en algunas diferencias lingüísticas en Castilla la Vieja. *Revista de Sociología*, 11, 46-67.

Klein-Andreu, F. (1999). Variación actual y reinterpretación histórica. En M.J. Serrano, (Ed.), *Estudios de variación sintáctica* (pp.197-220). Madrid-Frankfurt: Vervuert-Iberoamérica.

Klein-Andreu, F. (2000). Variación actual y evolución histórica: los clíticos le/s, la/s, lo/s. *LINCOM studies in Romance linguistics*, 16. Munchen: LINCOM Europa.

Kubota, M. (1998). *Choices of performed identities: Negotiating, constructing and displaying appropriateness in an adult ESL classroom for teaching and learning communicative competence*. Tesis doctoral. University of Pennsylvania, Philadelphia.

Krott, A., Schreuder, R. y Baayen, H. (2002). Analogical Hierarchy: Exemplar-Based Modeling of Linkers in Dutch Noun-Noun Compounds. En R. Skousen, D. Lonsdale y D.B. Parkinson (Eds.), *Analogical Modeling* (pp. 181-206). Amsterdam: John Benjamins.

Labov, W. (1984). Fields methods of the project on linguistic change and variation. En J. Baugh y J. Sherzer (Eds.), *Language in Use: Readings in Sociolinguistics* (pp.28-54). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Labov, W. (1991). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Labov, W. (2001). *Principles of Linguistic Change: Social Factors* (Vol. 2). Oxford: Blackwell.

Lafford, B.A. (1995). Getting into, through and out of a survival situation: a comparison of communicative strategies used by students studying Spanish abroad and at home. En B.F. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 97-122). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Lafford, B.A. (2006). The effects of study abroad vs. classroom contexts on Spanish SLA: Old assumptions, new insights and future research directions. En C.A. Klee y T.L. Face (Eds.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 1-25). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Lafford, B.A. y Collentine, J. (1989). The telltale targets: An analysis of access errors in the speech of intermediate students of Spanish. *Lenguas Modernas*, 16, 143-162.

Lafford, B.A. y Ryan, J.M. (1995). The Acquisition of Lexical Meaning in a Study Abroad Context: The Spanish Prepositions *por* and *para.* Hispania, 78 (3), 528-547.

Langacker, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R.W. (2000). A Dynamic Usage-Based Model. En S. Kemmer y S. Barlow (Eds.), *Usage-Based Models for Language* (pp. 1-64). Stanford, California: CSLI Publications, Center for the Study of Language and Information.

Lapesa, R. (1968). Sobre los orígenes y evolución del leísmo, laísmo y loísmo. En K. Baldinger (Ed.), *Festschrift Walther von Wartburg*, Tübingen (pp. 532-551). Max Niemeyer.

Lapkin, S., Hart, D. y Swain, M. (1995). A Canadian interprovincial exchange: Evaluating the linguistic impact of a three-month stay in Quebec. En B.F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 67-94). Philadelphia: John Benjamins.

Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. New York: Routledge.

Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Lee, J.F. (2003). Cognitive and Linguistic Perspectives on the Acquisition of Object Pronouns in Spanish as a Second Language. En B. Lafford y R. Salaberry (Eds.), *The Acquisition of Spanish: The State of the Science* (pp. 98-129). Washington, DC: Georgetown University Press.

Lee, S.K., Miyata, M., y Ortega, L. (2008). A usage-based approach to overpassivization: The role of input and conceptualization biases. Ponencia presentada en 26th Second Language Research Forum, Honolulu, HI.

Liceras, J.M., Maxwell, D., Laguardia, B., Fernández, Z., Fernández, R. y Díaz, L. (1997). A longitudinal study of Spanish non-native grammars: Beyond Parameters. En A. T. Pérez-Leroux y W.R. Glass (Eds.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*, vol. 1, *Developing grammars* (pp. 99-132), Somerville, MA: Cascadilla Press.

Lieven, E., Behrens, H., Speares, J. y Tomasello, M. (2003). Early syntactic creativity: A usage-based approach. *Journal of Child Language*, 30, 333-370.

Lightbown, P. y Spada, N.M. (2006). *How languages are learned*. Oxford, England: Oxford University Press.

Lindseth, M.U. (2010). The Development of Oral Proficiency during a Semester in Germany. *Foreign Language Annals*, 43 (2), 246-268.

Lord, G. (2009). Second Language Development and Linguistic Awareness during Study Abroad: A Case Study. *Hispania*, 92 (1), 127-141.

Lord, G. (2010). The Combined Effects of Immersion and Instruction on Second Language Pronunciation. *Foreign Language Annals*, 43 (3), 488-503.

Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Language through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam : Benjamins.

Lyster, R. y Rebuffot, J. (2002). Acquisition des pronouns d'allocution en classe de français imersif. *AILE Acquisition et Interaction en Language Etrangere,* 17, 50-72.

Malovrh, P. (2008). *A multifaceted analysis of the interlanguage development of Spanish direct-object clitic pronouns observed in L2-learner production*. Tesis doctoral. Indiana University, Bloomington.

Marriott, H. (1995). The acquisition of politeness patterns by exchange students in Japan. En B.F. Freed (Ed.), *Language acquisition in a study abroad context* (pp.197-224). Philadelphia: John Benjamins.

Martín Peña, M.E. (2010). Los pronombres átonos: Complejidad y usos divergentes. Tesis de licenciatura. Stockholms universitet.

Martín Zorraquino, M.A. (1979). *Las construcciones pronominales en español*. Madrid: Gredos.

Martinsen, R.A. (2010). Short-Term Study Abroad: Predicting Changes in Oral Skills. *Foreign Language Annals*, 43 (3), 504-530.

Menéndez Pidal, R. (1945). El diccionario que deseamos. En S. Gili y Gaya (Ed.), *Diccionario General Ilustrado de la Lengua española*. Barcelona: Vox-Bibliograf.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje,* 4. ª Edición. Barcelona: Ariel.

Mougeon, R., Nadasdi, T., y Rehner, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters.

Mougeon, R., Rehner, K., y Nadasdi, T. (2004). The learning of spoken French variation by immersion students from Toronto, Canada. *Journal of sociolinguistics*, 8: 3, 408-432.

Nadasdi, T. y McKinnie, M. (2003). Living and working in Immersion French. *Journal of French Language Studies*, 13, 47-61.

Nagy, N., Blondeau, H., y Auger, J. (2003). Second language acquisition and “real” French: An investigation of subject doubling in the French of Montreal Anglophones. *Language Variation and Change*, 15, 73-103.

Narbona, A., Cano, R., y Morillo, R. (2003). *El español hablado en Andalucía*. Barcelona: Editorial Ariel.

Otheguy, R., Zentella, A.C., y Livert, D. (2007). Language and dialect contact in Spanish in New York: Towards the formation of a speech community. *Language,* 83, 770-802.

Ortega, L. y Byrnes, H. (2008). *The longitudinal study of advanced L2 capacities*. New York: Routledge.

Penny, R.J. (2002). *A history of the Spanish language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Penny, R.J. (2004). *Variación y cambio en español*. Biblioteca románica hispánica, 438. Madrid: Gredos.

Pérez-Leroux, A.T. y Liceras, J.M. (2002). *The acquisition of Spanish morphosyntax: The L1/L2 connection*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Pérez-Vidal, C. (2003). Second language acquisition in informal and naturalistic contexts: The effect of ‘Stay Abroad Programmes’. *Symposium on the Acquisition of foreign languages in Philology Departments*. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

Pérez-Vidal, C. y Juan-Garau, M. (2005). Context in the acquisition of oral communication skills in English: A 'Stay abroad' study. Comunicación presentada en *EUROSLA*, Duvrovnik.

Pharies, D. (2007). *Breve historia de la lengua española*. University of Chicago Press.

Polanyi, L. (1995). Language learning and living abroad: stories from the field. En B. Freed (Ed.),*Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 271-291). Amsterdam: John Benjamins.

Preston, D. (2000). Three kinds of sociolinguistics and SLA: A psycholinguistic perspective. En B. Swierzbin, F. Morris, M.E. Anderson, C.E. Klee y E. Tarone (Eds.), *Social and cognitive factors in second language acquisition* (pp. 3-30). Somerville: Cascadilla Press.

Purmensky, K.L. (2009). *Service-Learning for Diverse Communities: Critical Pedagogy and Mentoring English Language Learners*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Quilis, A., Cantarero, M., Albalá, M.J., y Guerra, R. (1985). *Los pronombres le, la lo y sus plurales en la lengua española hablada en Madrid*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto de Filología Hispánica.

Real Academia Española. (1973). *Esbozo para una Nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe.

Regan, V. (2005). From community back to classroom: what variation analysis can tell us about context of acquisition. En J.M. Dewaele (Ed.), *Focus on French as a Foreign Language: multidisciplinary approaches* (pp. 191-209). Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.

Regan, V., Howard, M., y Lemée, I. (2009). *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context*. Buffalo: Multilingual Matters.

Rehner, K. (2002). *The development of aspects of linguistic and discourse competence by advanced second language learners of French*. Tesis doctoral. University of Toronto, Toronto.

Rehner, K. (2004). *Developing Aspects of Second Language Discourse Competence*. Munich: Lincom Europa.

Rehner, K., Mougeon, R., y Nadasdi, T. (2003). The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners: The case of nous versus on in immersion French. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 127-156.

Rodríguez Ramalle, T.M. (2005). *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Castalia.

Ropero Núñez, M. (2001). Sociolingüística andaluza: problemas y perspectivas. En P. Carbonero y R. Guillén-Sutil (Eds.), *Sociolingüística andaluza 12: Identidad lingüística y comportamientos discursivos* (pp. 21-48). Sevilla: Cátedra de Lengua Española, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla.

Ryan, J.M. (1991). *Ser* and *estar*: Acquisition of lexical meaning in a natural environment. Tesis de Máster. Arizona State University, Phoenix.

Ryan, J. M. y Lafford, B.A. (1992). The acquisition of lexical meaning in a study abroad environment: *Ser* and *estar* and the Granada experience. *Hispania*, 75, 714-722.

Salgado-Robles, F. (2009). Adquisición de la pluralización de *haber* por hablantes bilingües en un contexto de estudios en el extranjero. *Language and Literature Journal*: The Graduate Center, CUNY, 4 (2), 69-87.

Salgado-Robles, F. (2010). '*¿Había* muchas personas o *habían* muchas personas? Aquí siempre escucho *habían*'. Adquisición de la variación sociolingüística por aprendices de español en un contexto de inmersión de estudios en el extranjero. *Interlingüística*, 21, 110-133.

Sánchez Carrón, I. (2004). Estudio de las variedades dialectales en E/LE: El caso del extremeño. *Espéculo: Revista de estudios literarios*, 26 (marzo-junio).

Sanicky, C.A. (1989). Las variaciones en el uso del pronombre en Misiones. *Hispanic Linguistics*, 3, 185-197.

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sax, K. y Etienne, C. (2007). French Communication and Culture Standards: A Critical Look at Textbooks. Ponencia presentada en The Annual Meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, San Antonio, Texas. [Documento de Internet disponible en http://www.allacademic.com/meta/p175265_index.html].

Segalowitz, N., Freed, B., Collentine, J., Lafford, B.A., Lazar, N., y Díaz-Campos, M. (2004). A Comparison of Spanish Second Language Acquisition in Two Different Learning Contexts: Study Abroad and the Domestic Classroom. *Frontiers*, 10 (4), 21-38.

Siegal, M. (1995). Individual differences and study abroad: women learning Japanese in Japan. En B.F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 225-244). Philadelphia: John Benjamins.

Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetow studies in Spanish linguistics. Washington, DC: Georgetown University Press.

Swain, M. y Lapkin, S. (1990). *Aspects of the sociolinguistic performance of early and late French immersion students.* En R. Scarcella, E. Andersen y S. D. Krashen (Eds.), Developing communicative competence in a second language (pp.41-54). New York: Newbury House.

Tagliamonte, S. (2006). *Analysing sociolinguistic variation: key topics in sociolinguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Talburt, S. y Stewart, M.A. (1999). What's the subject of study abroad?: Race, gender, and living culture. *Modern Language Journal*, 83 (2), 163-175.

Tarone, E. (2007). Sociolinguistic approaches to second language acquisition research, 1997-2007. *Modern Language Journal, 91,* 837-848.

Tarone, E. y Swain, M. (1995). A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms. *The Modern Language Journal*, 79 (2), 166-177.

Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11 (1-2), 61-82.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Unamuno, M. (1956). *La tía Tula*. Madrid: Espasa-Calpe.

Uritescu, D., Mougeon, R., y Handouleh, Y. (2002). Le comportement du schwa dans le français parlé par les élèves des programmes d'immersion français. En C. Tatilon y A. Baudot (Eds.), *La linguistique fonctionnelle au tournant du siècle. Actes du Vingt-quatrième Colloque international de linguistique fonctionnelle* (pp. 335-346). Toronto: Editions du GREF.

Urrutia Cárdenas, H. (1995). Morphosyntactic features in the Spanish of the Basque Country. En C. Silva-Corvalán (Ed.), *Spanish in Four Continents. Studies in Language Contact and Bilingualism* (pp. 243-259). Washington D.C.: Georgetown University Press.

Urrutia Cárdenas, H. y Fernández Ulloa, T. (1995). Duplicación de clíticos en el español: Chile y País Vasco. *Lingüística Española Actual,* 17 (1), 77-106.

Urrutia Cárdenas, H. y Fernández Ulloa, T. (1997). Supresión del clítico acusativo de tercera persona en el español: América y País Vasco. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile,* 36, 287-336.

Valls-Ferres, M. (2008). Language acquisition during a stay abroad period following formal instruction: Temporal effects on oral fluency development. Tesina doctoral. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.

VanPatten, B. (1984). Learners' comprehension of clitic pronouns: More evidence for a word order strategy. *Hispanic Linguistics*, 1, 57-67.

VanPatten, B. (1987). Classroom Learners' Acquisition of *Ser* and *Estar*: Accounting for Development Patterns. En B. VanPatten, T. R. Dvorak y J.F. Lee (Eds.), *Foreign language learning: A research perspective* (pp. 19-32). Cambridge: Newbury House.

VanPatten, B. (1990). The acquisition of clitic pronouns in Spanish: Two case Studies. En B. VanPatten y J.F. Lee (Eds.), *Second language acquisitionforeign language learning* (pp. 118-39). Clevedon: Multilingual Matters.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.

VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition, 15,* 225-241.

VanPatten, B. y Houston, T. (1998). Contextual effects in processing L2 input sentences. Spanish Applied Linguistics*, 2*, 53-70.

Watson-Gegeo, K.A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL Quarterly,* 22, 575-592.

Wilkinson, S. (2000). Emerging questions about study abroad. *ADFL Bulletin, 32* (1), 36-41.

Wilkinson, S. (2002). The omnipresent classroom during summer study abroad: American students in conversation with their French hosts. *The Modern Language Journal, 86,* 157-173.

Zyzik, E. (2004). *Encoding meaning with polyfunctional forms: the acquisition of Clitics in L2 Spanish*. Tesis doctoral. University of California, Davis.

Zyzik, E. (2006). Learners' Overgeneralization of Dative Clitics to Accusative Contexts: Evidence for Prototype Effects in SLA. En C.A. Klee y T.L. Face (Eds.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 122-134). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

BIOGRAPHICAL SKETCH

Francisco Salgado-Robles is a native of Sanlúcar de Barrameda, Cádiz (Spain). He received a licenciatura (B.A.) in English philology from the Universidad de Sevilla. Upon completion of his B.A. program, he was awarded a full scholarship from the Universidad de Sevilla to pursue a master's degree in romance languages and literatures from the University of Missouri-Kansas City. Francisco also holds a Master of Education (M.Ed.) in Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) from the Universidad de Extremadura (Badajoz, Spain), and a second M.Ed. in Bilingual Education from the Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, Spain). During his doctoral program, the University of Florida has also recognized him with different awards, including various research and travel grants, a Grinter Fellowship, Foreign Language Across the Curriculum Course Development, Holmes Dissertation Writing Fellowship, and Cooperative Leadership in Teaching. His research has been published in *Revista Interlingüística*, *Language & Literature Journal* (CUNY), *Sárasuatí: Revista de Humanidades*, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, and *Relingüística Aplicada.* His main fields of teaching and research lie at the intersection of second language acquisition, sociolinguistics, and applied linguistics. Francisco received his Ph.D. in romance languages (Spanish) from the University of Florida in 2011. In the Fall of 2011, Francisco will begin a position as a Visiting Assistant Professor of Hispanic Linguistics at the University of Kentucky.