



Efectos del contexto de inmersión en la competencia sociolingüística de EL2: La adquisición del *laísmo* madrileño

Francisco Salgado-Robles¹

Recibido: 8 de octubre de 2017/ Aceptado: 31 de mayo de 2018

Resumen. Aunque una cuantiosa investigación sobre el impacto de la inmersión en aprendices de español como segunda lengua se ha desarrollado en las pasadas dos décadas, todavía quedan por responder preguntas relativas al grado de exposición de estos a la comunidad local y la adquisición de los patrones de la variación lingüística común a una determinada comunidad de habla. En este artículo se presentan los resultados cuantitativos de un estudio de la adquisición de estructuras variables del lenguaje, específicamente, el fenómeno del *laísmo*, por cuarenta (N=40) aprendices de español (grupos experimentales) matriculados en dos tipos de programas de inmersión (programa académico de corte tradicional y de voluntariado) durante cuatro meses en Madrid (España). La producción oral de estos participantes se compara con el habla de treinta (N=30) hablantes nativos (grupo de control). Los análisis estadísticos revelan que un mayor contacto con la comunidad de habla meta facilita significativamente la incorporación de las formas no convencionales en la competencia sociolingüística. Este trabajo contribuye a conocer mejor la adquisición de la variación dialectal y a aportar nuevo conocimiento sobre el impacto lingüístico de un programa de voluntariado durante una experiencia académica internacional.

Palabras clave: español como segunda lengua, inmersión, aprendizaje-servicio internacional, variación dialectal, *laísmo*.

[en] Effects of immersion context on sociolinguistic competence in L2 Spanish: The acquisition of the Madrilenian *laísmo*

Abstract. Although abundant research has been conducted on the impact of immersion in Spanish second language learners over the past two decades, questions pertaining to the degree of their exposure to the local community and the acquisition of patterns of language variation common to a particular speech community remain unanswered. This article presents the quantitative results of a study of the acquisition of variable structures of language, specifically the phenomenon of *laísmo*, by forty (N=40) Spanish learners (experimental groups) participating in two types of immersion programs (traditional academic and service-learning programs) for four months in Madrid (Spain). The oral production of these participants is compared to the performance of thirty (N=30) native speakers (control group). The statistical analysis reveal that a greater contact with the target speech community considerably promotes the incorporation of non-conventional forms into the sociolinguistic competence. This work contributes to better understand the acquisition of dialectal variation and to provide new knowledge about the linguistic impact of a service-learning program during an international academic experience.

Keywords: Spanish as second language, immersion, international service-learning, dialectal variation, *laísmo*.

¹ College of Staten Island - The City University of New York
Correo electrónico: francisco.salgado@csi.cuny.edu

Cómo citar: Salgado-Robles, F. (2018): Efectos del contexto de inmersión en la competencia sociolingüística de EL2: La adquisición del *laísmo* madrileño. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 74, 307-332. <http://webs.ucm.es/info/circulo/no74/salgado.pdf>, <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.60524>

Índice. 1. Introducción. 2. Competencia sociolingüística y segundas lenguas. 3. Ganancias sociolingüísticas en un contexto de inmersión. 4. Variación morfosintáctica en la variedad castellana: El *laísmo* madrileño. 5. Objetivos de estudio y preguntas de investigación. 6. Metodología. 6.1. Diseño de la investigación. 6.2. Participantes. 6.3. Obtención de la muestra. 6.4. Formación y tratamiento del corpus. 7. Análisis y discusión de los resultados. 8. Conclusiones, limitaciones, recomendaciones para futura investigación y contribuciones. 8.1. Conclusiones: respuestas a las preguntas de investigación. 8.2. Limitaciones y recomendaciones para futura investigación. 8.3. Contribuciones de la presente investigación. Agradecimientos. Bibliografía.

1. Introducción

Según el informe de Open Doors por el Institute of International Education, en 2014-2015 se observó un incremento del 3% al curso académico anterior de universitarios estadounidenses que estudiaran en el extranjero. Esta variación se debe a que no sólo se ha cambiado la idea de que tener la experiencia en el extranjero es una opción preferentemente para estudiantes de lenguas extranjeras, sino además se han especializado los programas con el fin de satisfacer las necesidades educativas de un perfil de alumnado más amplio. El 63% estaba representado por programas de corta duración (hasta un máximo de ocho semanas); programas de media duración (de un semestre ordinario) alcanzaban el 34%; y el 3% representaba programas de larga duración (un curso académico). El 32% del total de estudiantes optó por Reino Unido (12%), Italia (11%) o España (9%) como destino. El número total de estudiantes que participaron en programas de inmersión en el extranjero casi se ha duplicado en los últimos diez años y se ha triplicado dentro de los veinte años pasados. En lo concerniente al estudio empírico, los trabajos sobre las ganancias lingüísticas tras una estancia en el extranjero han crecido paulatinamente en las dos décadas pasadas, extendiéndose a todas las áreas del aprendizaje de segundas lenguas (L2, de aquí en adelante). Asimismo, la investigación (Carroll, 1967; DeKeyser, 1991; Freed, 1995, entre otros) ha revelado que la experiencia académica internacional puede beneficiar en la adquisición de segundas lenguas (ASL, de aquí en adelante) en contextos de inmersión. Con el tiempo, estos estudios han ido actualizándose, perfilándose y perfeccionándose, existiendo aún notables limitaciones por atender e interrogantes por responder.

Se entiende por competencia comunicativa la capacidad de una persona para comportarse eficaz y adecuadamente en una determinada comunidad de habla, para lo cual se requiere respetar un conjunto de reglas de descripción lingüística (fonética, gramática, 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 interactuar diariamente y socializar, idealmente, con hablantes nativos en diferentes situaciones. 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 de la semántica, de la fonología y, entre otras, de la fluidez oral o escrita, estos estudios se han centrado primordialmente en la adquisición de elementos no variables de la lengua meta. Por consiguiente, relativamente poco se sabe al margen de los elementos categóricos. 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 como en un contexto de inmersión. Entre los que ganan mayor interés para este estudio sobresalen aquellos que investigan la adquisición de componentes de variación lingüística en un contexto académico en el extranjero.

2. Competencia sociolingüística y segundas lenguas

El concepto de “competencia sociolingüística” es complejo, pues abarca el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua, los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular (refranes, modismos, etc.), las diferencias de registro, el volumen, las convenciones para los turnos de palabra, los silencios, el dialecto y el acento. En palabras de Cenoz Iragui (2005), se observa que “el concepto de ‘competencia sociolingüística’ originalmente propuesto por Canale y Swain (1980) es el que más se ha desarrollado para dar lugar no solamente a la competencia sociolingüística o sociocultural, sino también a la competencia discursiva o textual y a la competencia pragmática o accional” (pág. 456). Canale (1983) separa la competencia discursiva de la sociolingüística y en los otros dos modelos se incluye también la competencia accional o pragmática. Mientras Canale (1983) considera que la competencia sociolingüística incluye la pragmática, Bachman (1990), por su parte, sostiene que la competencia pragmática incluye la sociolingüística. Para van Ek (1986), la competencia sociolingüística –diferente de la sociocultural y social– es la habilidad para saber elegir la forma adecuada de hablar determinada por circunstancias como el momento, la relación entre hablantes y la intención comunicativa. Por último, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) aprecian las competencias sociolingüística y pragmática como independientes, pero relacionadas entre sí y con el resto de las competencias.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) considera que el aprendiz de lenguas, además de culturas, debe desarrollar dos competencias indisociables: la competencia lingüística y la competencia cultural. Igualmente, analiza cómo las competencias humanas contribuyen a la capacidad comunicativa del usuario, dentro de la cual distingue entre las competencias generales (menos relacionadas con la lengua, pero muy necesarias en un mundo multicultural en el que comprender al otro es necesario) y las competencias lingüísticas (las que permiten al hablante comunicarse usando únicamente elementos lingüísticos). En resumen, comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua:

- (1) Marcadores lingüísticos de relaciones sociales (uso y elección del saludo, uso y elección de formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabras, uso y elección de interjecciones y frases interjectivas).
- (2) Normas de cortesía (cortesía positiva/negativa, uso apropiado de “por favor”, “gracias”, etc.).
- (3) Expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, expresiones, etc.).
- (4) Diferencias de registro (concepto amplio para referirse a las diferencias existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos registros).
- (5) Dialectos y acentos.

Este trabajo, por lo tanto, entiende competencia comunicativa y competencia sociolingüística como dos conceptos intrínsecamente relacionados; si se interpreta el primero como un conocimiento general del apropiado uso del lenguaje en un contexto relevante, se percibe el segundo, por su parte, como un elemento fundamental del primero. En palabras de Saviile-Troike (2012), la noción de competencia comunicativa subraya la importancia del contexto social en que se establece la comunicación, esto es:

Lo que un hablante necesita para comunicarse apropiadamente dentro de una comunidad lingüística en particular (...) abarca conocer no sólo el vocabulario, la fonología, la gramática, y otros aspectos de la estructura lingüística (...), sino también cuándo hablar (y cuándo no), qué decir a quién, y cómo decirlo apropiadamente en una situación dada. Además, implica el conocimiento social y cultural que se les supone a los hablantes y que les permite usar e interpretar las formas lingüísticas (pág. 106; la traducción al castellano es mía).

La literatura sobre el desarrollo de la competencia sociolingüística en una 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). Dada la importancia de la calidad y cantidad del *input* natural con la que cuentan 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 se preocupa por estudiar el desarrollo variable de la L2 en sus diferentes niveles (Rehner, 2004). Esta reciente línea de investigación que conecta las disciplinas de ASL y sociolingüística se plantea 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 como la duración de exposición a la L2, las oportunidades de interactuar con los hablantes nativos, la influencia de la lengua materna (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). 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 enfoque de este trabajo. El siguiente apartado documenta las ganancias sociolingüísticas que aprendices de una L2 han tenido durante un periodo de estudios en extranjero.

3. Ganancias sociolingüísticas en un contexto de inmersión

La conexión entre la sociolingüística y adquisición de una segunda lengua se ha 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 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 en alemán, francés, español, inglés y japonés. Como se presentó anteriormente, la competencia sociolingüística en L2 en un contexto de inmersión ha tocado aspectos socioculturales, así como otra línea de interés se ha orientado hacia la adquisición de determinados rasgos de variación lingüística.

En lo referente a la adquisición de la variación sociolingüística, la investigación ha examinado la adquisición de la variación fonológica en francés como L2, la cual ha estudiado 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, en español como L2, la adquisición y el uso de /θ/ (Geeslin y Gudmestad, 2011; Knouse, 2012; Ringer-Hilfinger, 2012). En cuanto a la adquisición del léxico en francés en un contexto de inmersión, destaca 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). 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. En último lugar, en lo tocante a la adquisición de rasgos morfosintácticos desde un enfoque de la sociolingüística variacionista, existe una abundante investigación llevada a cabo en francés como L2. Generalmente, estos estudios se han centrado en tres construcciones principales: la omisión de la partícula negativa *ne* (Regan, 2005), el uso de los pronombres de tratamiento *vous* y *tu* (Dewaele, 2004a, 2004b), y, por último, la sustitución entre *nous* y *on* (Rehner et al., 2003). En alemán como L2, la investigación (Barron, 2006) ha examinado las formas de tratamiento, los pronombres y posesivos en un registro formal (*du; dein(e)*; en singular y plural, además de los casos relacionados) y un registro informal (*sie; ihr(e)*; en singular y plural, además de los casos relacionados). Influenciados por los estudios de francés como L2, se ha desarrollado una línea de investigación sobre el español como

segunda lengua (EL2, de aquí en adelante), la cual se han centrado en la adquisición de la pluralización de *haber* en EL2 (Salgado-Robles, 2010) y en la adquisición del uso variacionista de pronombres clíticos de objeto directo (Geeslin et al., 2010; Salgado-Robles 2011, 2014a, 2014b; y Salgado-Robles e Ibarra, 2012). Todos estos trabajos continúan la línea del desarrollo de la competencia sociolingüística, pues 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 ha inmiscuido. 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 con los que los estudiantes se relacionan, etc.

En cuanto al trabajo de Salgado-Robles (2010), se compone de un grupo de diez aprendices de español, de nivel intermedio, de edades comprendidas entre 19 y 26 años, procedentes de diferentes universidades de Estados Unidos, y matriculados en un programa de estudios en el extranjero (Sevilla, España) durante dos meses de verano. Por otra parte, un grupo comparativo de 10 participantes está compuesto de diez hablantes nativos de español, naturales de Sevilla, de edades comprendidas entre 19 y 66 años y miembros de las familias anfitrionas e intercambios de conversación de los estudiantes. Los resultados de esta investigación indican que los aprendices han hecho un mayor uso de la pluralización del verbo *haber* después de una inmersión de dos meses en el extranjero. Asimismo, los datos apuntan a que la secuencia determinante seguido de sintagma nominal y el pretérito imperfecto motivan el uso pluralizado de *haber* en ambos grupos.

Geeslin et al. (2010) representa el estudio pionero sobre el desarrollo de pronombres de objeto directo de EL2 en un contexto de inmersión en el extranjero (León, España), 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 y matriculados en cinco cursos intensivos de una hora diaria durante siete semanas. En lo que al grupo comparativo se refiere, se compone de estudiantes universitarios con edades comprendidas entre 20 y 30 años. Para el grupo experimental, los instrumentos utilizados en la recogida de datos son una prueba de nivel, la cual realizan 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. 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, puesto que muestran altibajos en su uso como se refleja en una curva en forma de U. 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 y, por otro lado, la

segunda contribución amplía la comprensión de la adquisición de estructuras variables en EL2 hacia un nuevo modelo gramatical.

Salgado-Robles (2011), por su parte, es el primer estudio que examina y compara la variabilidad pronominal de objeto directo en dos contextos diferentes de estudio en el extranjero, en el que el uso del pronombre personal de objeto directo del grupo experimental se aproxima al del hablante nativo de Valladolid (*leísmo*), mientras el grupo comparativo emplea la misma estructura similar al uso del hablante nativo de Sevilla (no *leísmo*). En un estudio relacionado, Salgado-Robles e Ibarra (2012) facilitan un análisis adicional de la adquisición del leísmo por un grupo de 20 aprendices de español estudiando en Valladolid durante cinco meses. Los datos son obtenidos mediante entrevistas de corte sociolingüístico a principios del periodo de inmersión y a final del mismo. Una de las conclusiones más sobresalientes a las que los autores llegan es el movimiento hacia la norma nativa experimentada por los aprendices, la cual es observada en el aumento de frecuencia de *le(s)* en contextos donde se prescribe un pronombre clítico de objeto directo, i.e., *la(s)* o *lo(s)*.

Por último, Salgado-Robles (2014a) y Salgado-Robles (2014b) son los estudios más recientes en la línea investigativa del uso variacionista del leísmo por aprendices de español después de participar en un programa de inmersión durante un periodo de cuatro meses en una comunidad leísta (Valladolid, España). Mientras la novedad del primero es un análisis cuantitativo que examina este fenómeno lingüístico en dos tipos de discurso (oral y escrito), Salgado-Robles (2014b), por su parte, explora hasta qué punto dos grupos de aprendices de español se hacen leístas mientras participan en diferentes tipos de programas de inmersión: un programa de estudios tradicional y otro programa de estudios con el componente de voluntariado. Los resultados en Salgado-Robles (2014b) sugieren que los aprendices en un contexto de inmersión estimulan la conciencia de las formas no convencionales de la lengua meta, las cuales son incorporadas principalmente en su repertorio lingüístico oral. Este estudio contribuye a ampliar un mayor conocimiento sobre el desarrollo de la competencia sociolingüística de la interlengua durante una estancia en el extranjero, así como a llenar un vacío en la reciente investigación sobre la adquisición de la variación dialectal. Salgado-Robles (2014b) llega a la conclusión de que los aprendices que mantienen un mayor contacto con la comunidad meta incluyen significativamente las formas no convencionales en su competencia sociolingüística. Este trabajo ayuda a conocer mejor la adquisición de la variación regional, así como marca el inicio de un nuevo capítulo sobre los efectos del aprendizaje-servicio (ApS, de aquí en adelante) internacional en el desarrollo de la interlengua.

Al relacionar los hallazgos de esta investigación con el contexto de estudios en el extranjero, el denominador común es afirmar que los aprendices inmiscuidos en la cultura meta tienen mayor posibilidad y accesibilidad de captar la dialectal en español, la cual, a diferencia de un contexto ordinario en clase de lengua extranjera arduamente pueden aprender o adquirir, incorporan en sus gramáticas en desarrollo. En líneas generales, los trabajos de Geeslin et al. (2010), Salgado-Robles (2010, 2011, 2014a, 2014b) y Salgado-Robles e Ibarra (2012) ayudan a conocer más no sólo 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, “teniendo en cuenta la escasez de investigación sobre la sociolingüística en la interlengua y, hasta recientemente, sobre estudios en el extranjero, no es de

extrañar que se conozca poco de la adquisición de la competencia sociolingüística en una segunda lengua durante una estancia en la comunidad de la lengua meta” (Barron, 2006, pág. 59; la traducción al castellano es mía). 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. En la siguiente sección se establece el rasgo de variación dialectal de interés para su investigación en aprendices de EL2.

4. Variación morfosintáctica en la variedad castellana: El *laísmo* madrileño

El español, al igual que otras lenguas romances, conserva reminiscencias del sistema de caso del latín manifestado de diferentes maneras. En lo pertinente al pronombre, cabe tornar la 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). Pese a la distribución “etimológica” y canónica, de gran fijeza, diatópica y diacrónicamente 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* 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 decirla 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 decirla ...* (“El sí de las niñas”, 1946, Moratín).

El *leísmo*, 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* (“La tía Tula”, 1921, Miguel de Unamuno).

Por último, *loísmo* 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):

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

Está demostrado que estas tres variaciones en el uso de los clíticos ocurren (*laísmo*, *leísmo* y *loísmo*) dentro de la sociolingüística hispánica (Fernández-Ordóñez, 2001;

Flores Cervantes, 2006; Klein-Andreu, 2000; Quilis et al., 1985, por mencionar algunos). Además, aunque estudios de dialectología y variación lingüística corroboran que estos fenómenos se dan en diferentes variedades del español (incluyendo España e Hispanoamérica), están ampliamente extendidos en el español castellano.

En lo que se refiere al laísmo del habla madrileña, Quilis et al. (1985) llegan a la conclusión de que el empleo de *la(s)* como objeto indirecto “aparece constantemente con verbos de frecuencia de uso muy elevada en la lengua hablada, como *decir, dar, gustar, poner, contar, quitar, ver, etc.*, y, además, el porcentaje con respecto al número de veces que el verbo rige *la(s)* es muy elevado; por ejemplo, con *escribir*, el 100 por 100; con *decir*, el 82 por 100; con *gustar*, el 80 por 100; con *preguntar*, el 63 por 100, etc.” (pág. 208). Por otra parte, en palabras de Fernández-Ordóñez (2001) el laísmo se ve favorecido justamente por las tendencias inversas al leísmo, es decir: “sujetos agentivos (como los animados) asociados a objetos directos débilmente afectados (objetos internos, continuos o que expresan la posesión inalienable); predicados de actividad (no de realización, de objeto directo fuertemente afectado); carácter real del evento, en que sí ha tenido lugar la afectación del objeto indirecto; y por último, procesos subjetivos de degradación o cosificación del objeto indirecto” (pp. 24-25). Del estudio de Ruiz Martínez (2004) se desprende que el laísmo muestra unos valores más bajos que el leísmo y está lingüísticamente condicionado por el carácter personal del referente y los verbos de lengua y de sentimiento. A este respecto, en el habla alcalaína, Blanco Canales (2004) llega a la conclusión de que el laísmo se produce ante todo con referentes personales y verbos de lengua.

Por motivos de relevancia para esta investigación, esta sección ha concluido con el comportamiento del laísmo dentro la variedad castellana –con especial énfasis en el habla madrileña con el fin de captar un retrato de la situación de laísmo en esta variedad lingüística. En el siguiente apartado, se establecen los principales objetivos de la presente investigación, seguidos de las preguntas de investigación que propone responderse con este estudio.

5. Objetivos del estudio y preguntas de investigación

Con el propósito de dar conocimiento a aquellas lagunas por cubrir en la investigación sobre los efectos de estudios en el extranjero en el desarrollo de la competencia sociolingüística en EL2, el punto de interés en este trabajo es la adquisición de la variación sociolingüística (“norma vernácula” de la localidad, esto es, variación dialectal; cf. Siegel, 2010), la cual, siendo observada en el habla de hablantes nativos, incluyen en su repertorio lingüístico aprendices de español durante una estancia académica en el extranjero. La comunidad de habla en que estos se sumergen es la castellana (madrileña) y el rasgo de la variación dialectal del español es el uso de clíticos, en concreto, el laísmo. Las preguntas de investigación que subyacen el presente trabajo son las siguientes:

Pregunta de investigación 1: ¿Con qué nivel de frecuencia los aprendices adquieren el uso de variantes empleadas (*la/s*) por los hablantes nativos al comparar ambas tomas de datos a nivel conversacional?

Pregunta de investigación 2: ¿En qué medida existe una diferencia significativa entre los dos grupos de aprendices en la adquisición de los fenómenos de variación dialectal?

Pregunta de investigación 3: ¿Qué factores lingüísticos favorecen la producción de los pronombres clíticos de objeto indirecto animado en los dos grupos aprendices de EL2, la cual se acerca a la de los hablantes nativos?

6. Metodología

6.1. Diseño de la investigación

El Centro de Lenguas de Council on International Educational Exchange (CIEE) en colaboración con la Universidad Carlos III de Madrid facilitó el reclutamiento de un significativo número de participantes con similares perfiles. El investigador principal se reunió individualmente con los aprendices de EL2 para una entrevista en una oficina ofrecida por el programa académico en dos ocasiones: a principios y a final del semestre. Con respecto a los hablantes nativos, se adoptó un muestreo en bola de nieve, esto es, los propios miembros de las familias y los intercambios de los estudiantes pusieron en contacto al investigador con otras personas que conocían y calificaban para este estudio.

6.2. Participantes

Esta investigación se ha constituido de 70 participantes entre aprendices de EL2 y hablantes nativos de español. En lo que se refiere al grupo experimental (GE), estos se dividen en dos subgrupos (GE1 y GE2). De manera intencionada, todos comparten el mismo perfil: el GE1 (n=20) está formado por 10 hombres y 10 mujeres y el GE2 (n=20) también cuenta con 10 hombres y 10 mujeres. Todos (GE1 y GE2) son aprendices de EL2 y tienen un nivel intermedio de esta lengua (la mayoría de los participantes ha estudiado español, al menos, cinco años entre la educación secundaria y universitaria antes del semestre en el extranjero; como requisito en la selección, se tuvo en cuenta que el participante hubiera tomado un curso de, al menos, nivel 300 a nivel universitario y que, en la prueba de nivel –similar al Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)– realizada durante la sección de orientación académica a la llegada a Madrid, hubiera obtenido una calificación de, al menos, “B1”, según el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas). Todos estudiaban español como titulación principal o doble titulación en la universidad de origen; sus edades oscilaban entre 19 y 23 años; era su primera estancia en el extranjero durante cuatro meses; se matricularon en 12-16 créditos, de los cuales aproximadamente un 30% era impartido en el propio centro de estudios por profesores nativos y con compañeros estadounidenses y el 70% restante correspondía a asignaturas o prácticas de voluntariado que cursaron en la Universidad Carlos III de Madrid con estudiantes españoles e intercambios europeos. Todos profesores eran hablantes nativos de español y, como mínimo, naturales de España. Lo que distinguía al GE1 del GE2 era el tipo de programa académico en el que participaban, es decir, a diferencia del GE1, los participantes del GE2 estaban matriculados en un curso que incluía el componente ApS, esto es, la dedicación de 2-3 horas diarias (10-15 horas de lunes a viernes) a lo largo del semestre, con el fin de prestar servicios de voluntariado en diferentes asociaciones de tipo no lucrativo en la

ciudad de Madrid. En cuanto al grupo comparativo (GC) –hablantes nativos de la variedad madrileña – se forma de un similar número en cuanto al género (15 hombres y 15 mujeres) y, por lo general, estos participantes eran conocidos de los estudiantes: miembros de las familias anfitrionas, intercambios de conversación o amigos de los estudiantes y personal del equipo directivo del programa de estudios en el extranjero.

6.3. Obtención de la muestra

Dado el interés en captar el “habla llana” (cf. Klein-Andreu, 2000, pp. 30-32) e investigar el uso de los pronombres clíticos en un discurso natural (lengua vernácula), los resultados del presente trabajo se basan principalmente en los hallazgos de un corpus de 160 de horas de conversación grabada a 70 hablantes (en 110 entrevistas sociolingüísticas). En términos de contenidos, los módulos abordaban temas relevantes (previamente piloteados por el investigador principal) tanto para los hablantes nativos como para los aprendices. El GE 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, los primeros choques culturales, la familia anfitriona, diversión española, etc. La temática en las entrevistas del GC abordaba la juventud, la identidad madrileña, la sanidad pública, el turismo, la política, etc. Todas las entrevistas fueron grabadas de manera individual con el investigador principal, hablante nativo de español peninsular. Salvo las conversaciones por correo electrónico para acordar el encuentro, los informantes no habían tenido previo contacto con el investigador. Entendiendo la definición de entrevista oral facilitada por Labov (1984), es decir, “como ‘una estrategia bien desarrollada’ que se define por una serie de objetivos. El más importante de ellos es grabar una o dos horas de habla y una gama completa de datos demográficos para cada hablante dentro del diseño de muestra” (pp. 33-34; la traducción al castellano es mía), la duración de las entrevistas oscilaba entre 45 y 60 minutos aproximadamente. Sin pasar por alto la sugerencia laboviana, este tiempo era bastante aceptable en vista a que los participantes del GE no eran hablantes nativos de español.

6.4. Formación y tratamiento del corpus

El corpus principal que constituye el enfoque de este estudio es de naturaleza oral. Proceden de la extracción de todas las ocurrencias (un total de 1.035 casos, esto es, 14.78 casos por participante) relevantes a este trabajo, siendo seguidamente codificadas como parte del análisis variacionista del uso de la variable de los pronombres clíticos de objeto indirecto de persona. Dada la naturaleza del estudio, se consideró un número de casos aceptable y fiable (Hernández Campoy y Almeida, 2005). Las entrevistas fueron transcritas seleccionando los fragmentos de interés para este estudio y utilizando una ortografía estándar (Dubois, 2006). Todos los ejemplos de verbos ditransitivos e intransitivos con objeto indirecto animado fueron extraídos, pasados a una hoja de cálculo y codificados de acuerdo a los diferentes factores lingüísticos. Codificadas las variables, se calculó la proporción de los casos obtenidos por participante y factor. Después, se computaron las probabilidades de cada variable mediante el correspondiente comando del programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para Windows en su versión 23.0.

En lo que al tipo de prueba estadística se refiere, se calculó la frecuencia de las variantes de la variable dependiente, según cada una de las variables independientes. Los datos fueron analizados principalmente en base a estadísticas descriptivas, comparación de medias (pruebas *t* para muestras relacionadas y muestras independientes), análisis de varianza –ANOVA–, comparaciones múltiples post hoc de Bonferroni y regresiones logísticas (Larson-Hall, 2015).

7. Análisis y discusión de los resultados

Con el fin de averiguar los factores que motivaban el uso de un tipo de clítico y no de otro, se tomó en cuenta dos variables lingüísticas que han sido documentadas en la literatura sociolingüística como significativas en el uso laísta: la animacidad del sujeto y la semántica verbal.

En primer lugar, como uno de los objetivos es averiguar el uso de pronombres de objeto indirecto (animado) de manera longitudinal en dos grupos de aprendices de español como L2 localizados en Madrid –una región dialectal caracterizada por el uso laísta–, es necesario comprobar el empleo de los dos posibles pronombres personales (*la/s* y *le/s*) que se alternarían en este fenómeno lingüístico. La Tabla 1 (consúltense todos los resultados estadísticos de esta sección en el Apéndice) presenta los resultados de los dos grupos experimentales (GE1 y GE2) y compara el uso inicial y el uso final del empleo de los clíticos *la* y *le* mediante una prueba *t*. Este análisis exhibe una diferencia significativa en lo referente al empleo del clítico *le* únicamente en el grupo experimental con voluntariado. Estos datos indican que el GE2 tiene un considerable descenso (en la prueba inicial: $M = 89.350$, $DE = 10.162$; en la prueba final: $M = 74.737$, $DE = 22.926$) en el uso de *le* (dativo) durante el periodo de intervención. En términos del desarrollo de la competencia sociolingüística, se entiende este hallazgo como un cambio hacia la forma vernácula (laísta) después de una determinada estancia de inmersión en la comunidad de habla.

Con el fin de comprobar hasta qué punto existía una relación entre los grupos de aprendices y el grupo de hablantes nativos, el siguiente paso fue comparar el empleo de los pronombres implicados (*la/s* y *le/s*), lo cual queda reflejado en la Tabla 2 (ídem). En líneas generales, se nota que los datos estadísticos expuestos en la Tabla 2 revelan una diferencia significativa en tres de un total de ocho comparaciones realizadas entre dos grupos de aprendices de español y el grupo de hablantes nativos. Estas diferencias se dan únicamente en el empleo del pronombre *le*. Mientras dos de estas diferencias aparecen en el grupo experimental sin voluntariado, la tercera diferencia ocurre en la prueba inicial del grupo experimental con voluntariado. Estos hallazgos se interpretan de la siguiente manera. En las pruebas iniciales, existen dos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental sin voluntariado ($M = 83.392$, $DE = 29.728$) y el grupo comparativo ($M = 67.958$, $DE = 5.115$), así como entre el grupo experimental con voluntariado ($M = 89.350$, $DE = 10.162$) y el grupo comparativo ($M = 67.958$, $DE = 5.115$). En las pruebas iniciales, estos resultados muestran un alto dominio del pronombre *le* en función de objeto indirecto, según la norma lingüística estándar, en los grupos de aprendices, en contraste con el uso inferior de este pronombre en el mismo contexto lingüístico por el grupo de hablantes nativos. A diferencia de los grupos experimentales, los cuales están empleando mayormente el pronombre *le* (dativo) en función de objeto indirecto, el grupo comparativo no lo utiliza con este nivel de frecuencia, lo cual se

interpreta como resultado del uso de la (acusativo) en función de objeto indirecto (dativo). En la prueba final, sigue existiendo esta diferencia significativa ($p = 0.003$) entre el grupo experimental sin voluntariado y el grupo comparativo. Se entiende este hallazgo de la siguiente manera. A diferencia de la comparación entre el grupo experimental con voluntariado y el grupo comparativo, los datos de la prueba final entre el grupo experimental sin voluntariado y el grupo comparativo continúan mostrando divergencia estadística, lo cual se asocia a su dispar uso de *le* (dativo) en función de objeto indirecto. En contraste, los datos de la prueba final entre el grupo experimental con voluntariado y el grupo comparativo no manifiestan una diferencia estadísticamente significativa debido a que ambas muestras de datos son similares. Éste es el caso de las pruebas con el empleo del pronombre *la* entre los grupos, las cuales no revelan una diferencia estadística significativa, pues los valores probabilísticos superan 0.05 en estas comparaciones de tomas de datos.

Por último, la Tabla 3 (ídem) exhibe los resultados de la comparación longitudinal e intergrupala de los grupos experimentales, esto es, entre el GE1 y el GE2. Como se tratan de diferentes grupos, en este caso se utiliza una prueba *t* para muestras independientes. De estos resultados, se observa que ninguna comparación del uso de *la/s* o *le/s* muestra significancia en ninguna de las pruebas de los grupos experimentales. El hecho de que superen el valor de 0.05 puede deberse, en cierta medida, al tamaño de la muestra laísta, pues los promedios iniciales sugieren una diferencia escalonada intergrupala en el empleo de ambos pronombres en función de objeto indirecto de persona. Para averiguar posibles asociaciones, a continuación, se analizan las interacciones entre aquellos pares de factores que se consideran relevantes para el fenómeno de laísmo.

Aquí resulta interesante explorar aquellas interacciones entre factores que son relevantes para entender la producción laísta de manera más detallada: la animacidad del sujeto y la semántica verbal. En primer lugar, la Tabla 4 (ídem) contiene un análisis descriptivo del uso laísta en cada variable lingüística y por cada grupo (GE1, GE2 y GC) de manera longitudinal (pre y post). La animacidad del sujeto ha resultado significativa en la producción de formas laístas como se ha reseñado en el repaso bibliográfico sobre el español de Madrid. Independientemente de los usos recomendados desde un ángulo de la norma lingüística, estudios empíricos han asociado el uso laísta con aquellos “sujetos agentivos (como los animados) asociados a objetos directos débilmente afectados” (Fernández-Ordóñez, 2001, pág. 25). En otras palabras, el sujeto agentivo es aquel que, además de cumplir la función sintáctica de sujeto, también es agente semántico, por ejemplo: “Elisa corre” frente a “Me gustan los churros” en los que “Elisa” es el sujeto agentivo y semántico, mientras que “los churros” es el sujeto sintáctico, pero no es el agente semántico, sino es el tema. En lo que se refiere a los resultados resumidos mediante la estadística descriptiva en la Tabla 4 (ídem), los datos apuntan a un aumento longitudinal del uso laísta con la animacidad expresada por el sujeto tanto en el GE1 como en el GE2. Aunque en la prueba inicial el uso laísta del GE1 y el GE2 tiene una estrecha similitud tanto con sujeto animado ($M = 6.645$, $DE = 8.879$ y $M = 5.525$, $DE = 6.152$ respectivamente) como con sujeto inanimado ($M = 6.987$, $DE = 7.181$ y $M = 4.212$, $DE = 4.858$ respectivamente), en la prueba final se percibe un notable cambio. Esto es, el GE1 prefiere un uso laísta con sujetos animados ($M = 14.012$, $DE = 13.586$) que con sujetos inanimados ($M = 5.250$, $DE = 5.769$); una tendencia similar ocurre

con el GE2, ya que tiende a producir un mayor uso laísta con sujetos animados ($M = 11.845$, $DE = 10.719$) que con sujetos inanimados ($M = 6.050$, $DE = 6.032$). Esto lleva a la conclusión de que los aprendices desarrollaron una sensibilidad del uso laísta con respecto a la agentividad del sujeto, lo cual se acerca al uso empleado por los hablantes nativos ($M = 95.283$, $DE = 4.787$). Como han sugerido previos estudios, la diferencia de las medias en ambos grupos en ambas tomas de datos corrobora la hipótesis inicial sobre la relación positiva entre la animacidad del sujeto y el laísmo (Fernández-Ordóñez, 2001).

El segundo factor lingüístico que ha sido ampliamente asociado con el laísmo es la semántica verbal. Específicamente, los verbos de lengua, de voluntad, de petición, de entendimiento y una última categoría como “otros” han mostrado ser condicionantes para la producción laísta en el español madrileño. Con referencia a los resultados recogidos en la estadística descriptiva (Tabla 4) (ídem), se advierte un aumento de uso laísta con ciertos grupos verbales tanto en el GE1 como en el GE2 de manera longitudinal. En lo concerniente a la prueba inicial, salvo algún uso exacto en el GE2 con verbos de entendimiento ($M = 0.750$, $DE = 3.354$), no se detectan casos de laísmo. Dada la falta de un contacto previo (y frecuente) con una comunidad de habla laísta, tampoco se anticipaba hallar casos de este fenómeno lingüístico. Sin embargo, los resultados de la prueba final son más llamativos. Los verbos de lengua ($M = 17.350$, $DE = 29.396$), de voluntad ($M = 11.750$, $DE = 18.156$) y de petición ($M = 9.250$, $DE = 17.864$) muestran un notable aumento de laísmo y, sobre todo, en el grupo experimental, el cual participó en un voluntariado comunitario durante los cuatro meses de inmersión. El grupo sin el componente de voluntariado, por su parte, no presentó datos comparables –al menos– a la magnitud del grupo de aprendices con voluntariado, como se refleja en la Tabla 4 (ídem). Aun a sabiendas de que son datos de una estadística descriptiva, los cuales posiblemente no resulten estadísticamente significativos en análisis posteriores, estos resultados dejan, como mínimo, vislumbrar una diferencia grupal a nivel longitudinal. Comentada la estadística descriptiva por cada variable lingüística, en segundo lugar, se realizó la prueba de análisis de varianza (ANOVA) de estos factores (Tabla 5, ídem) a nivel intergrupar (GE1, GE2 y GC).

El análisis mediante ANOVA (Tabla 5, ídem) pone en evidencia que existe una diferencia estadísticamente significativa en tres variables lingüísticas a nivel intergrupar e intragrupal. Puede afirmarse que el laísmo con sujetos agentivos ($f = 613.142$, $p = 0.000$), verbos de voluntad ($f = 6.570$, $p = 0.002$) y verbos de entendimiento ($f = 4.420$, $p = 0.016$) fue empleado de manera diferente por los grupos de participantes. No obstante, este análisis de varianza confirma la falta de significación estadística con el resto de los factores por ser superior al nivel de significancia de 0.05 y, por tanto, se acepta la hipótesis de igualdad de medias. Comentado el análisis de varianza, se pasa a comentar los resultados del análisis de comparaciones múltiples (prueba post hoc de Bonferroni) (Tabla 6, ídem) con el fin de determinar las diferencias significativas a nivel intergrupar. El nivel de significado estadístico aceptado fue $p < 0.05$. Por otro lado, con la prueba post hoc de Bonferroni se demostró que existía una asociación estadísticamente significativa únicamente en tres factores: laísmo con sujeto animado (GE1 vs. GC; GE2 vs. GC; GC vs. GE1; GC vs. GE2), verbos de voluntad (GE1 vs. GC; GC vs. GE1) y verbos de entendimiento (GE1 vs. GC; GE2 vs. GC; GC vs. GE1; GC vs. GE2). Sin embargo, no se detectó

una diferencia significativa entre los resultados referentes al laísmo y las variables restantes (i.e., sujeto inanimado, verbos de lengua, verbos de petición y otros verbos) en la comparación múltiple, puesto que son superiores al nivel de significancia de 0.05 y, por tanto, se acepta la hipótesis de igualdad de medias.

Por último, también se analizaron los datos mediante una regresión logística binaria. Este estudio era fundamentalmente necesario, ya que sus resultados revelarían cuáles eran las variables más relevantes y permitirían averiguar si las variables lingüísticas (las variables independientes o predictoras) influyen en la aparición del laísmo (la variable dependiente) en los ejemplos del corpus. Por motivo de relevancia para este estudio, estos análisis son realizados únicamente sobre los datos recolectados después del periodo de inmersión (prueba final). Como en el primer bloque de la ecuación de regresión (Tabla 7, ídem) no se encontró una significación estadística asociada al índice de Wald (*sig.* = 1.60) entre la variable dependiente y el conjunto de variables, el proceso automático por pasos continúa, incorporándola a la ecuación, pero sin expectativas a hallar resultados estadísticamente favorables. La Tabla 8 (ídem) informa de las variables que no han sido introducidas todavía en la ecuación, esto es, contiene información sobre lo que ocurrirá cuando la variable independiente sea incorporada al modelo. Ofrece, para cada variable independiente, un contraste de la hipótesis nula de que el efecto de la variable es nulo. Cuando el nivel crítico asociado al contraste (*sig.*) es menor que 0.05, puede rechazarse la hipótesis nula y, por consiguiente, afirmarse que esa variable independiente contribuye significativamente a explicar el comportamiento de la dependiente (o, de otro modo, a mejorar el ajuste del modelo). Es el caso de las siguientes variables: sujeto animado (*sig.* = 0.000), verbos de lengua (*sig.* = 0.041), verbos de voluntad (*sig.* = 0.003) y verbos de entendimiento (*sig.* = 0.040). La significación de cada una de estas variables anticipa qué variables, a priori, deberían ser introducidas en el modelo. A diferencia de estas cuatro variables, el resto carece de significatividad y debería ser descartada de antemano: sujeto inanimado (*sig.* = 0.717), verbos de petición (*sig.* = 0.205) y otros verbos (*sig.* = 0.145). Con el paso 1 puede concluirse que este conjunto de variables no mostraba significancia estadística entre ellas hasta el punto que no son necesariamente predictores de manera positiva en la aparición de laísmo. Se considera que esta circunstancia se debe, en gran medida, al tamaño de la muestra laísta, pues los promedios iniciales sugieren una diferencia escalonada notable intergrupala.

8. Conclusiones, limitaciones, recomendaciones para futura investigación y contribuciones

Aquí se presentan las conclusiones a las que ha llegado esta investigación después del análisis realizado. En primer lugar, se da respuesta a las preguntas de investigación de este trabajo; luego, se hace constar varias limitaciones; en tercer lugar, siguen algunas recomendaciones en las que podrían encauzarse futuros trabajos aledaños a esta línea de investigación; por último, se detallan las contribuciones de esta investigación.

8.1. Conclusiones: Respuesta a las preguntas de investigación

Pregunta de investigación 1: ¿Con qué nivel de frecuencia los aprendices adquieren el uso de variantes empleadas (*la/s*) por los hablantes nativos al comparar ambas tomas de datos a nivel conversacional?

Los datos muestran que los participantes de ambos grupos experimentales han producido levemente el pronombre clítico *la/s* en un grado más cercano al uso vernáculo empleado por el grupo comparativo de manera longitudinal. Para facilitar su lectura y comprensión, los resultados son resumidos en la Tabla 9 (ídem). Mientras el grupo de aprendices sin el componente de voluntariado (GE1) presenta un cambio ascendente en el uso de *la/s* al comparar la prueba inicial ($M = 12.390$) con la prueba final ($M = 20.087$), este cambio en el grupo de aprendices con el componente de voluntariado (GE2) resulta superior en la comparación entre la prueba inicial ($M = 13.500$) y la prueba final ($M = 26.987$). Nuevamente, esta diferencia indica que los promedios del clítico en las pruebas finales tienden a acercarse a los del grupo comparativo ($M = 19.441$). A diferencia de la prueba inicial en la que los participantes han tenido un uso relativamente similar en cuanto a la producción del clítico *la/*, los resultados de la prueba final sugieren que un mayor contacto con la variedad lingüística durante la inmersión –como es el caso del GE2– explica el acercamiento gradual hacia la forma vernácula *laísta*. En resumen, estos resultados corroboran la hipótesis planteada, pues los participantes de ambos grupos comienzan sus estudios en el extranjero –hasta cierto punto– con el conocimiento de las formas estándares de los pronombres clíticos de objeto indirecto (*laísmo*) aprendidas en un contexto formal, pero es con el contacto lingüístico con la variedad lingüística que diverge de la ya adquirida como incluyen estas formas dialectales en su repertorio lingüístico.

Pregunta de investigación 2: ¿En qué medida existe una diferencia significativa entre los dos grupos de aprendices en la adquisición de los fenómenos de variación dialectal?

Los datos revelan que el pronombre clítico *la/s* ha sido producido por los participantes de ambos grupos experimentales de manera longitudinal en un grado superior. Independientemente de este cambio, la diferencia de la prueba *t* no resulta estadísticamente significativa, según se resume en la Tabla 10 (ídem). Estos datos manifiestan cierta diferencia de uso *laísta* en ambos grupos. Mientras la muestra inicial suele ser relativamente homogénea, en la prueba final se aprecia un leve incremento de uso *laísta* en el GE2 ($M = 26.987$), a diferencia del GE1 ($M = 20.087$). A pesar de la falta de significancia estadística, queda evidencia de esta tendencia hacia la variación lingüística, la cual se interpreta como resultado del contacto con la comunidad de habla que ha tenido cada grupo. Igualmente, se entiende esta diferencia con la variación *laísta* como resultado de la similar diferencia entre los hablantes nativos. Como se ha visto en el Capítulo 2, Mientras el uso *laísta* está ampliamente extendido en la comunidad de habla madrileña, el uso *laísta*, por su parte, está sociolingüísticamente restringido y, por tanto, su frecuencia de uso es condicionada (Fernández Ordóñez, 1999, 2001; Klein-Andreu, 1979, 1999, 2000; Paredes García, 2006, entre otros). En conclusión, este estudio documenta la diferencia de adquisición del fenómeno de variación dialectal entre los dos grupos de aprendices. Dadas las exigencias comunicativas que requiere el grupo experimental con el programa de voluntariado por el grado de exposición en contextos de voluntariado, su impacto es manifestado con el dispar empleo de *laísmo* al

final del periodo de intervención, si se compara con los usos del grupo experimental sin el componente de voluntariado.

Pregunta de investigación 3: ¿Qué factores lingüísticos favorecen la producción de los pronombres clíticos de objeto indirecto animado en los dos grupos aprendices de EL2, la cual se acerca a la de los hablantes nativos?

En la sección anterior, la prueba *t* para muestras relacionadas (Tabla 1) sobre el uso intragrupal del pronombre *la/s* (acusativo) por *le/s* (dativo) no indica una diferencia estadísticamente significativa, pero, al comparar la producción laísta de ambos grupos, a diferencia del GE1, el GE2, por su parte, se acerca al nivel de significancia ($p = 0.057$). Igualmente, los datos resumidos en las estadísticas descriptivas (Tabla 4) apuntan a un aumento longitudinal del uso laísta con la animación expresada por el sujeto y el tipo de verbo tanto en el GE1 como en el GE2. En tercer lugar, el análisis mediante ANOVA (Tabla 5) pone en evidencia una diferencia estadísticamente significativa en tres variables lingüísticas a nivel intergrupar e intragrupal: laísmo con sujetos agentivos, con verbos de voluntad y con verbos de entendimiento. En cuarto lugar, los resultados del análisis de comparaciones múltiples (prueba post hoc de Bonferroni) (Tabla 6) vuelve a probar una asociación estadísticamente significativa en tres factores: laísmo con sujeto animado, con verbos de voluntad y con verbos de entendimiento. Por último, con el fin de averiguar si las variables lingüísticas influían en la aparición del laísmo en los ejemplos del corpus, se analizaron los datos mediante una regresión logística binaria, de la cual ninguna variable formó parte de la ecuación en conjunto, sino de manera independiente. Aunque éstas fueron el sujeto animado, los verbos de lengua, los verbos de voluntad y los verbos de entendimiento, el Paso 1 concluye que este conjunto de variables no era necesariamente predictor de manera positiva en la aparición de laísmo. Se considera que esta circunstancia se debe, en gran medida, al tamaño de la muestra laísta, pues los promedios iniciales sugieren una diferencia escalonada notable intergrupar. Dado que la intención era correlacionar la frecuencia de producción laísta entre los grupos experimentales y el grupo comparativo con el fin de averiguar qué factores lingüísticos podrían explicar la ocurrencia de estos fenómenos lingüísticos, estas conclusiones han apoyado la hipótesis inicial sobre el impacto del tipo de programa académico en la adquisición de este rasgo dialectal. Efectivamente, esta hipótesis pudo corroborarse con los resultados obtenidos y pudo afirmarse –al menos en base a este 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).

8.2. Limitaciones y recomendaciones para futura investigación

Como puede ocurrir con cualquier trabajo de investigación, se ha localizado una serie de limitaciones de las que, incluso siendo consciente, han escapado al potencial de enmienda, una vez comenzado aquel. Una primera sugerencia 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 ofrecer una imagen más rigurosa del perfil lingüístico del aprendiz de L2 (Kinginger, 2009).

En términos de duración, se sugiere 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. El factor tiempo es decisivo para la adquisición de la variación sociolingüística de una L2, ya que, como señalan Regan et al. (2009), la duración de la estancia “en la comunidad de habla se correlaciona en la mayoría de los casos con la adquisición de patrones de variación en hablantes nativos. Si un hablante se queda durante un año, por ejemplo, las ganancias son considerablemente más que si la estancia es solo por dos meses” (pág. 135; la traducción al castellano es mía). Asimismo, sería conveniente volver a recoger datos con los mismos participantes después de un semestre tras su vuelta, con el fin de comprobar la permanencia de los efectos de la inmersión.

Además de estas sugerencias surgidas de limitaciones, resulta útil proponer direcciones de investigación futura en base a la experiencia adquirida con este trabajo. En cuanto al perfil lingüístico del participante en el extranjero, este trabajo sólo ha contado con participantes cuya L1 había sido inglés y quienes no habían tenido previo contacto con la L2 en otro contexto de aprendizaje, exceptuando el de un aula convencional. Sin embargo, publicaciones recientes han hecho referencia a la falta de estudios tanto de naturaleza empírica como teórica sobre la adquisición de un segundo dialecto (Siegel, 2010). Por tanto, se lanza la sugerencia para que futuros trabajos tomen en cuenta a hablantes bilingües o aprendices de español como lengua heredada (Fairclough, 2016; López-Navarro, 2017; Salgado-Robles, 2009; Shively, 2016), 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 la presente investigación.

Por último, concerniente al terreno de investigación, es extremadamente imprescindible la contribución de otros estudios centrados en la competencia sociolingüística. Bachman (1990) 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. El análisis de la sociolingüística en L2 sigue estando a la espera de una mayor exploración. Como sugerencia, algunas propuestas incluyen desde la adquisición de otros rasgos de la variación en fonología (e.g., la asibilación de /r/ del español mexicano, la elisión de /d/ intervocálica a final de palabra, el yeísmo rehilado en Argentina, etc.), en léxico (e.g., vocablos relacionados con alimentos, prendas de vestir, etc.) o, entre otros, en morfosintaxis (e.g., leísmo inanimado, el (de)queísmo, la pluralización de *haber* existencial, el doble posesivo, 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./Prof^a, Dr./Dr^a), 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).

8.3. Contribuciones de la presente investigación

A modo de cierre, el presente trabajo ofrece algunos puntos fuertes merecedores de mención para la investigación centrada en los efectos de la inmersión en una L2. Primero, la particularidad de este 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 este caso particular, la adquisición de la variación dialectal) de EL2 en un contexto de estudios en el extranjero. Con optimismo, se acepta 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. Este trabajo emergió 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 cuatro meses en dos contextos tipos de programas diferentes– adquiriesen la norma vernácula del habla castellana en lo concerniente al uso pronominal de objeto indirecto (laísmo) animado de tercera persona. Aun sin poder confirmar categóricamente que el cambio se diese de forma uniforme entre todos los participantes, los resultados obtenidos han corroborado hasta cierto punto la hipótesis inicial: a diferencia de los datos observados en el grupo de participantes matriculados en un programa académico de corte tradicional, los aprendices matriculados en un programa académico con el componente de voluntariado, por el contrario, han mostrado un incipiente empleo de laísmo al final del periodo de inmersión. Por consiguiente, este trabajo ha contribuido 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, sino también a aportar nuevo conocimiento ante una escasez de literatura sobre el desarrollo de la competencia sociolingüística y el impacto de un programa de voluntariado durante una estancia en la comunidad de habla nativa. Se espera que este proyecto sea el primero de muchos más enfocados en este tema (el desarrollo de la competencia sociolingüística en contexto de inmersión en el extranjero) con el objetivo de comprender mejor el proceso de adquisición en EL2 de diferentes estructuras en diferentes variedades del español. 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 lingüística.

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas que han ayudado o influido en la realización de esta investigación: en primer lugar, a todo el personal de Council on International Educational Exchange con especial mención a la vicepresidenta ejecutiva de esta organización, Maritheresa Frain (Portland, Maine, EE.UU.), y a Eero Jesurun, el director del centro en Madrid (España) por ofrecerme su ayuda para obtener la invaluable participación de todos los informantes en este estudio: estudiantes estadounidenses y españoles, familias anfitrionas de estudiantes estadounidenses, profesores, y supervisores en organizaciones sin ánimo de lucro; en segundo lugar, a aquellos académicos cuyas apreciaciones teóricas y/o metodológicas fueron de un valor incalculable en el transcurso de este trabajo: Inés Fernández-Ordóñez, Kimberly L. Geeslin, Mitchell R. Hammer, y Vera Regan; por último, a la financiación con becas del PSC-CUNY. Sin la ayuda económica de este organismo, no habría podido realizar este proyecto.

Bibliografía

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- 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.
- Carroll, J. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation. *Foreign Language Annals*, 1, 131-151.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., y Turrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Cenoz Iragui, J. (2005). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores, enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). Madrid: SGEL.
- 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). Lexington, MA: D. C. Heath.
- 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*, 42(4), 383-402.
- DuBois, J.W. (2006). Transcription symbols by Delicacy: Levels 1-4. Voicewalker. [Recuperado de <http://www.linguistics.ucsb.edu/projects/transcription/tools.html>].
- Fairclough, M. (2016). Incorporating additional varieties to the linguistic repertoires of heritage language learners: A multidialectal model. En M. Fairclough y S. M. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 143-165). Washington, DC: Georgetown University Press.
- 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.
- 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: John Benjamins.
- 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.
- 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.
- Howard, M. (2007). Sociolinguistic variation in contemporary French: Insights from the spoken language of the media. *Revue Parole*, 43/44, 185-214.
- 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). New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston.

- Kinging, 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, NY: Routledge.
- Kinging, C. (2009). *Language learning and study abroad: A critical reading of research*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Klein-Andreu, F. (2000). *Variación actual y evolución histórica: Los clíticos le/s, la/s, lo/s*. Munchen: LINCOM Europa.
- Knouse, S. M. (2012). The acquisition of dialectal phonemes in a study abroad context: The case of the Castilian theta. *Foreign Language Annals*, 45(4), 512-542.
- 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.
- Larson-Hall, J. (2015). *A guide to doing statistics in second language research Using SPSS and R* (2ª Ed.). New York, NY: Routledge.
- López-Navarro, J. (2017). *Development of sociolinguistic competence by Spanish heritage language learners in a study abroad context*. Tesis de máster inédita. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Madrid. [Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>].
- Mougeon, R., Nadasdi, T., y Rehner, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Bristol: 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.
- Quilis, A., Cantarero, M., Albalá, M. J., y Guerra, R. (1985). *Los pronombres le, la y lo y sus plurales en la lengua española hablada en Madrid*. Madrid: CSIC.
- 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: 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. (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.
- Ringer-Hilfinger, K. (2012). Learner acquisition of dialect variation in a study abroad context: The case of the Spanish [θ]. *Foreign Language Annals*, 45(3), 1-17.
- 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*, 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.
- Salgado-Robles, F. (2011). *The acquisition of sociolinguistic variation by learners of Spanish in a study abroad context*. Tesis doctoral inédita. University of Florida, Gainesville.

- Salgado-Robles, F. (2014a). Variación dialectal por aprendices de español en un contexto de inmersión en el extranjero: Un análisis cuantitativo del uso leísta en el discurso oral y escrito. *Revista Lenguas Modernas*, 43(1), 97-112.
- Salgado-Robles, F. (2014b). Los efectos del aprendizaje-servicio en la adquisición de la variación regional por aprendices de español en un contexto de inmersión: El caso del leísmo vallisoletano. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 13(1), 233-258.
- Salgado-Robles, F. e Ibarra, C. E. (2012). “Les voy a echar de menos cuando regrese a los Estados Unidos”: Adquisición de la variación dialectal por aprendices de español en un contexto de inmersión. *Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 11, 61-77.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition* (2^a Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shively, R. L. (2016). Heritage language learning in study abroad: Motivations, identity work, and language development. En D. Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a heritage language* (pp. 259-280). Amsterdam: John Benjamins.
- Siegel, J. (2010). *Second dialect acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11(1-2), 61-82.
- 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.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol. 1). Estrasburgo: Council of Europe.

Apéndice

Tabla 1. Uso de clíticos: *la* y *le* (GE1 y GE2)

			M	N	Desviación estándar	Correlación	Significancia (valor p) de la correlación	Valor t	Significancia (bilateral) de la prueba t
Uso de <i>la</i>	Pre	GE1	12.390	20	22.508	.326	.161	-1.467	.159
	Post		20.087		17.220				
Uso de <i>le</i>	Pre		83.392		29.728	.054	.822	.181	.858
	Post		82.012		18.302				
Uso de <i>la</i>	Pre	GE2	13.500		22.516	.165	.488	-1.944	.057
	Post		26.987		25.361				
Uso de <i>le</i>	Pre		89.350		10.162	.269	.251	2.912	.009*
	Post		74.737		22.926				

* Valor inferior a 0.05 muestra una diferencia significativa entre las dos medidas.

Tabla 2. Uso de clíticos (*la/s*, *le/s*) (GE1 y GC; GE2 y GC)

			M	N	Desviación estándar	Valor t	Significancia de la prueba t
Uso de <i>la</i>	GE1	Pre	12.390	20	22.508	-1.686	.181
	GC		19.441	30	3.931		

	GE1	Post	20.087	20	17.220	.199	.871
	GC		19.441	30	3.931		
	GE2	Pre	13.500	20	22.516	-1.420	.257
	GC		19.441	30	3.931		
	GE2	Post	26.987	20	25.361	1.609	.202
	GC		19.441	30	3.931		
Uso	GE1	Pre	83.392	20	29.728	2.796	.033*
de <i>le</i>	GC		67.958	30	5.115		
	GE1	Post	82.012	20	18.302	3.996	.003*
	GC		67.958	30	5.115		
	GE2	Pre	89.350	20	10.162	9.842	.000*
	GC		67.958	30	5.115		
	GE2	Post	74.737	20	22.926	1.570	.208
	GC		67.958	30	5.115		

* Valor inferior a 0.05 muestra una diferencia significativa entre las dos medidas.

Tabla 3. Uso de clíticos (*la/s* y *le/s*) (GE1 y GE2)

			M	N	Desviación estándar	Valor <i>t</i>	Significancia de la prueba <i>t</i>
Uso	GE1	Pre	12.390	20	22.508	-.156	.877
de <i>la</i>	GE2		13.500		22.516		
	GE1	Post	20.087		17.220	-1.007	.320
	GE2		26.987		25.361		
Uso	GE1	Pre	83.392		29.728	-.848	.402
de <i>le</i>	GE2		89.350		10.162		
	GE1	Post	82.012		18.302	1.109	.274
	GE2		74.737		22.926		

Tabla 4. Uso longitudinal de clítico *la/s* en variables lingüísticas entre grupos

			N	M	Desviación estándar
Sujeto animado	Pre	GE1	20	6.645	8.879
		GE2	20	5.525	6.152
		GC	30	95.283	4.787
	Post	GE1	20	14.012	13.586
		GE2	20	11.845	10.719
		GC	30	95.283	4.787
Sujeto inanimado	Pre	GE1	20	6.987	7.181
		GE2	20	4.212	4.858
		GC	30	4.716	4.787
	Post	GE1	20	5.250	5.769
		GE2	20	6.050	6.032
		GC	30	4.716	4.787
Verbos de lengua	Pre	GE1	20	.000	.000
		GE2	20	.000	.000
		GC	30	18.833	24.271
	Post	GE1	20	5.850	16.310

		GE2	20	17.350	29.396
		GC	30	18.833	24.271
Verbos de	Pre	GE1	20	.000	.000
voluntad		GE2	20	.000	.000
		GC	30	28.333	32.332
	Post	GE1	20	4.750	7.859
		GE2	20	11.750	18.156
		GC	30	28.333	32.332
Verbos de	Pre	GE1	20	.000	.000
petición		GE2	20	.000	.000
		GC	30	13.500	27.453
	Post	GE1	20	5.500	8.094
		GE2	20	9.250	17.864
		GC	30	13.500	27.453
Verbos de	Pre	GE1	20	.000	.000
entendimiento		GE2	20	.750	3.354
		GC	30	3.666	7.760
	Post	GE1	20	.000	.000
		GE2	20	.000	.000
		GC	30	3.666	7.760
Otros verbos	Pre	GE1	20	.000	.000
		GE2	20	.000	.000
		GC	30	1.500	4.576
	Post	GE1	20	.000	.000
		GE2	20	.000	.000
		GC	30	1.500	4.576

Tabla 5. Análisis de varianza (ANOVA) de variables lingüísticas entre grupos (GE1, GE2 y GC)

Fuente de variación		Suma cuadrática	Grados de libertad	Medias cuadráticas	F	Valor <i>p</i>
Sujeto animado	Intergrupar	116314.593	2	58157.297	613.142	.000*
	Intragrupar	6355.031	67	94.851		
Sujeto inanimado	Intergrupar	21.333	2	10.667	.359	.699
	Intragrupar	1988.417	67	29.678		
Verbos de lengua	Intergrupar	2219.433	2	1109.717	1.928	.153
	Intragrupar	38557.267	67	575.482		
Verbos de voluntad	Intergrupar	7404.405	2	3702.202	6.570	.002*
	Intragrupar	37754.167	67	563.495		
Verbos de petición	Intergrupar	783.750	2	391.875	.900	.411
	Intragrupar	29166.250	67	435.317		
Verbos de entendimiento	Intergrupar	230.476	2	115.238	4.420	.016*
	Intragrupar	1746.667	67	26.070		
Otros verbos	Intergrupar	38.571	2	19.286	2.127	.127
	Intragrupar	607.500	67	9.067		

* Valor inferior a 0.05 muestra una diferencia significativa entre las dos medidas.

Tabla 6. Comparación múltiple de variables lingüísticas entre grupos (GE1, GE2 y GC)

Variable dependiente	(I) (J) Grupo Grupo		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
	Límite inferior	Límite superior					
Sujeto animado	1	2	2.167	3.079	1.000	-5.395	9.730
	3		-81.270	2.811	.000*	-88.174	-74.367
	2	1	-2.167	3.079	1.000	-9.730	5.395
	3		-83.438	2.811	.000*	-90.342	-76.534
	3	1	81.270	2.811	.000*	74.367	88.174
	2		83.438	2.811	.000*	76.534	90.342
Sujeto inanimado	1	2	-.800	1.722	1.000	-5.030	3.430
	3		.533	1.572	1.000	-3.328	4.395
	2	1	.800	1.722	1.000	-3.430	5.030
	3		1.333	1.572	1.000	-2.528	5.195
	3	1	-.533	1.572	1.000	-4.390	3.328
	2		-1.333	1.572	1.000	-5.195	2.528
Verbos de lengua	1	2	-11.500	7.586	.403	-30.128	7.128
	3		-12.983	6.925	.196	-29.988	4.021
	2	1	11.500	7.586	.403	-7.128	30.128
	3		-1.483	6.925	1.000	-18.488	15.521
	3	1	12.983	6.925	.196	-4.021	29.988
	2		1.483	6.925	1.000	-15.521	18.488
Verbos de voluntad	1	2	-7.000	7.506	1.000	-25.433	11.433
	3		-23.583	6.852	.003*	-40.410	-6.756
	2	1	7.000	7.506	1.000	-11.433	25.433
	3		-16.583	6.852	.055	-33.401	.243
	3	1	23.583	6.852	.003*	6.756	40.410
	2		16.583	6.852	.055	-.243	33.410
Verbos de petición	1	2	-3.750	6.597	1.000	-19.951	12.451
	3		-8.000	6.022	.566	-22.789	6.789
	2	1	3.750	6.597	1.000	-12.451	19.951
	3		-4.250	6.022	1.000	-19.039	10.539
	3	1	8.000	6.022	.566	-6.789	22.789
	2		4.250	6.022	1.000	-10.539	19.039
Verbos de entendimiento	1	2	.000	1.614	1.000	-3.964	3.964
	3		-3.666	1.473	0.46*	-7.286	-.047
	2	1	.000	1.614	1.000	-3.964	3.964
	3		-3.666	1.473	.046*	-7.286	-.047
	3	1	3.666	1.473	.046*	.047	7.286
	2		3.666	1.473	.046*	.047	7.286
Otros verbos	1	2	.000	.952	1.000	-2.338	2.338
	3		-1.500	.869	.267	-3.634	.634
	2	1	.000	.952	1.000	-2.338	3.338
	3		-1.500	.869	.267	-3.634	.634
	3	1	1.500	.869	.267	-.634	3.634
	2		1.500	.869	.267	-.634	3.634

* Valor inferior a 0.05 muestra una diferencia significativa entre las dos medidas.

Tabla 7. Resultados sobre la variable dependiente y frente al conjunto de factores (GE1 y GC)

		Variables en la ecuación					
		<i>B</i>	E.T.	Wald	<i>gl</i>	Sig.	OR
Paso 0 ^a	Constante	.405	.289	1.973	1	.160	1.500

Tabla 8. Resultados sobre la variable dependiente y frente al conjunto de factores (GE1 y GC)

		Variables no en la ecuación		
		Puntuación	<i>gl</i>	Sig.
Paso 0 ^a	Variables			
	Sujeto animado	47.500	1	.000*
	Sujeto inanimado	.131	1	7.17
	Verbos de lengua	4.186	1	.041*
	Verbos de voluntad	8.744	1	.003*
	Verbos de petición	1.609	1	.205
	Verbos de entendimiento	4.228	1	.040*
	Otros verbos	2.128	1	.145

* Valor inferior a 0.05 muestra una diferencia significativa entre las dos medidas.

Tabla 9. Uso de clítico *la/s* (GE1 vs. GC; GE2 vs. GC)

	N		Media
GE1	20	Pre	12.390
GC	30		19.441
GE1	20	Post	20.087
GC	30		19.441
GE2	20	Pre	13.500
GC	30		19.441
GE2	20	Post	26.987
GC	30		19.441

Tabla 10. Uso de clítico *la/s* (GE1 vs. GE2)

	N		Media	Significancia (bilateral) de la prueba <i>t</i>
GE1	20	Pre	12.390	.877
GE2			13.500	
GE1		Post	20.087	.320
GE2			26.987	