

# Uso y adquisición de pronombres personales átonos en lusohablantes y angloparlantes, aprendientes de ELE

## Use and acquisition of atonic personal pronouns in Brazilian Portuguese and American English speakers learners of SFL

Karina Cerda-Oñate<sup>1</sup>

kecerda@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile

Gloria Toledo Vega<sup>1</sup>

gtoledo@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile

Natalia Möller<sup>1</sup>

npmoller@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile

**RESUMEN** - Este artículo se enmarca en el área de investigación del Español como Lengua Extranjera y propone un análisis del uso y adquisición de pronombres personales en función de complemento directo, indirecto y reflexiva en aprendientes de español como lengua extranjera (ELE), cuyas lenguas maternas son el inglés de Estados Unidos y el portugués brasileño. Este estudio de interlengua buscó, por una parte, analizar si existía transferencia desde las lenguas maternas de los informantes -mediante el análisis de errores- y el comportamiento de esta en el caso de haberla, y por otra parte, indagar acerca de la influencia que la instrucción formal ejerce en el aprendizaje y dominio de los pronombres en ELE, mediante la aplicación de una prueba diagnóstica, un módulo de enseñanza, un *pre-test*, un módulo de *feedback* correctivo y un *post-test*. Este trabajo ofrece una perspectiva didáctica respecto al tratamiento de los errores, la elaboración de módulos de enseñanza y la aplicación de *feedback* correctivo, en base a la evaluación periódica de estructuras gramaticales complejas.

**Palabras clave:** Español como Lengua Extranjera, pronombres personales, angloparlante, lusohablante, transferencia, instrucción formal, análisis de errores.

**ABSTRACT** - This article is part of the field of research on Spanish as a Foreign Language. Our objective is to analyze the acquisition and use of object pronouns by learners of Spanish as a Foreign Language who are either American English or Brazilian Portuguese native speakers. Based on error analysis, this interlanguage study aims to analyze whether there is transference from the informants' native languages and, if so, how this transference manifests. Our work also examines the influence of formal instruction on the learning and acquisition of pronouns in Spanish as a Second Language through the application of a learning module, a pre-test, corrective feedback, and a post-test. By means of a periodical evaluation of complex grammar structures, this article offers a pedagogical perspective regarding the treatment of errors, the development of teaching modules, and the application of feedback.

**Keywords:** Spanish as a Foreign Language, personal pronouns, English speakers, Portuguese speakers, transference, formal instruction, error analysis.

### Introducción

Nuestra experiencia como profesoras de ELE nos ha llevado a considerar que entre las formas más complejas en términos de adquisición se encuentran los pronombres

personales átonos clíticos en función de pronombre directo, indirecto y reflexivo. Gracias a nuestra práctica en contextos de instrucción formal de ELE, hemos observado que los pronombres en estas funciones son frecuentemente omitidos o utilizados de manera inapropiada en la

<sup>1</sup> Facultad de Letras, Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago.

producción de los hablantes de ELE. En virtud de esto, consideramos relevante hacer un estudio de interlengua sobre su uso y adquisición en contextos de instrucción formal, con aprendientes que se encontraran en un ámbito de inmersión en Santiago de Chile.

Respecto de la aproximación al fenómeno desde la teoría de la interlengua (Selinker, 1972), es importante señalar que se escogió esta teoría en particular puesto que la hipótesis propuesta por Selinker (1972) facilita el aprovechamiento de los errores de los aprendientes, ya que los considera un *output* lingüístico propicio para determinar cómo avanza el proceso de adquisición de una lengua determinada. De este modo, se consideró que el tener en consideración la lengua nativa (LN), la interlengua (IL) y la lengua objeto o meta (LO) de los hablantes era productivo en términos del diseño, puesto que, además de dar luces acerca de patrones de desarrollo de interlengua, también hacía posible la materialización de los resultados obtenidos en objetivos de enseñanza futuros, o bien, en material didáctico que ayudase a facilitar el proceso de adquisición mediante la enseñanza – aprendizaje de distintos ítems del español como lengua extranjera.

De este modo, el diseño cuasiexperimental que se presenta en este artículo se llevó a cabo en cinco etapas: (a) Prueba diagnóstico; (b) Módulo de aula; (c) Aplicación de prueba *pre-test*; (d) *Feedback* correctivo; (e) Aplicación de prueba *post-test*. La finalidad de la prueba de diagnóstico (a) fue realizar un análisis de los errores de los aprendientes en los ítems de pronombres, con el objetivo de diseñar el módulo de aula (b). En cuanto a la prueba de *pre-test* (c), este instrumento se utilizó para evaluar el efecto de la instrucción formal, así como también los efectos persistentes de la L1 en el uso de los pronombres. El módulo de *feedback* correctivo (d) tuvo como finalidad explicitarles a los aprendientes los errores observados en el *pre-test*. Finalmente, el *post-test* (e) cumplió con el objetivo final de evaluar los efectos de la instrucción formal y la lengua materna respecto de los pronombres personales en función de objeto directo (a partir de ahora OD), objeto indirecto (a partir de ahora OI) y reflexiva.

Con relación a los participantes, se decidió trabajar con dos grupos de aprendientes con diferentes lenguas nativas con la finalidad de observar potenciales de transferencia desde las lenguas nativas de los aprendientes de español al momento de usar los pronombres personales en función de OD, OI y reflexiva. De esta manera, se buscó determinar si en alguno de los dos grupos había efectos de transferencia persistentes, que hayan sido evidenciados en un primer momento en la prueba diagnóstico.

Por otra parte, se buscó observar si la enseñanza formal de los pronombres repercutía en una mejor adquisición de estos, para lo cual se diseñó un módulo de clases orientado exclusivamente al estudio de este ítem gramatical y un *pre-test* para medir el efecto del módulo enfocado en la forma. Posteriormente, se realizó también una intervención del tipo *feedback* correctivo y una prueba de *post-test*, con el objetivo de evaluar si había un efecto del *feedback* correctivo en la forma.

## Marco teórico

### **La relación entre el error<sup>2</sup>, la interlengua y la transferencia lingüística**

Corder (1967) definió el error como una desviación sistemática de la lengua objeto, que determina un nivel lingüístico concreto del estudiante. Específicamente, argumentó que los errores son positivos en la medida en que (1) Otorgan información al profesor acerca del aprendiente y su aprendizaje de la lengua meta; (2) Orientan a los investigadores acerca de la forma en que se aprende una lengua; y (3) Actúan como un instrumento mediante el cual los aprendientes pueden deducir nuevas reglas sobre la L2. Su concepto del error, vigente hasta nuestros días, marcó un cambio total de rumbo, pues los errores pasaron de ser considerados como conductas rechazadas (en el Análisis Contrastivo) a indicadores respecto del proceso de adquisición de la segunda lengua en los aprendientes.

De la misma manera, Corder (1971) señaló que, durante la adquisición de una segunda lengua, los aprendientes desarrollan una competencia transitoria, es decir, un dialecto idiosincrático que se situaría entre la L1 y la L2 del aprendiente. Este dialecto idiosincrático fue denominado por Selinker (1969, 1972) *interlengua* (IL). En base a lo propuesto por Selinker (1969, 1972), Santos Gargallo (1993) define la IL como: “[...] el sistema lingüístico del estudiante de una L2 que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere” (p. 128). Es decir, la IL es un estadio entre lenguas, ya que no es la L1, pero tampoco es la L2. Por lo tanto, la interlengua sería el sistema lingüístico que emplean los estudiantes para comunicarse en la L2, con todas las singularidades y la inestabilidad que implica un sistema lingüístico en desarrollo.

Entre los procesos que inciden en el desarrollo de la IL, se encuentra la transferencia. De acuerdo a Odlin

<sup>2</sup> Entendemos que el concepto de *error* está en desuso en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, en tanto manifestación que debe ser corregida y evitada a toda costa. Por cierto, adherimos a la idea de que los errores son parte del proceso de adquisición de una L2 y a la noción de que son la manifestación de un proceso de formulación y corroboración de hipótesis por parte de los aprendientes. No obstante, no podemos dejar de utilizar el término *error* si vamos a hacer un análisis de interlengua, librando, por cierto, de toda la carga históricamente negativa que pueda tener el término, desde la época de las teorías conductistas, en que el error era la manifestación de un *mal hábito*, que debía corregirse tan pronto como fuera posible.

(1989), la transferencia es la influencia que resulta de las similitudes y las diferencias entre la L1 y la L2 y cualquier otra lengua que haya sido previamente adquirida, incluso si fue aprendida de manera deficiente. Jackson (1981) señala que la transferencia lingüística puede ser positiva o negativa. La transferencia positiva sucede cuando existe semejanza entre la L1 y L2 en ciertas estructuras morfológicas o sintácticas de las dos lenguas, lo cual podría facilitar el aprendizaje. Por el contrario, si las estructuras de la lengua meta no tuvieran correspondencia en la L1 o viceversa, esto dificultaría el aprendizaje-adquisición de la lengua meta.

Asimismo, Ellis (1994) señala que es posible identificar tres tipos de transferencia: (1) La facilitación, también llamada transferencia positiva; (2) La evitación (o baja producción); (3) El sobreuso. La facilitación es la facultad potencial de la L1 para hacer más accesible el aprendizaje de una L2. La evitación consiste en la evasión del uso de estructuras que son consideradas de alta complejidad, debido a su diferencia con las estructuras de la L1 o a su dificultad intrínseca<sup>3</sup>. Finalmente, el sobreuso es la generalización de una misma regla por parte de los hablantes, sin suponer la existencia de excepciones a la misma. Por ejemplo, en el caso del inglés, encontramos algunas inflexiones que los niños regularizan de los pasados participios (-ed): *answered, arrived, \*brealed* (en vez de *broken*), *\*blowed* (en vez de *blown*).

Por otro lado, Newmark (in Ellis, 1994, p. 314) considera que la transferencia no es de gran relevancia, y propone la teoría de la ignorancia, que sostiene que una persona rellenará los espacios vacíos de la interlengua con aquello que considere óptimo, porque eso es lo mejor con que cuenta en su repertorio de IL. Esta acción obedecería a una estrategia comunicativa por parte del hablante y no una estrategia de aprendizaje.

A modo de resumen, es posible inferir a partir de las investigaciones antes señaladas que existe una relación estrecha entre la interlengua, los errores y la transferencia en la adquisición de una segunda lengua. En este sentido, la presente investigación busca justamente indagar el efecto de la L1 en términos de transferencia en la producción de pronombres en función de OD, OI y reflexiva por parte de aprendientes de ELE.

### **La instrucción formal enfocada en la forma**

En relación con el módulo de intervención acerca del uso y la forma de los pronombres en función de OD, OI y reflexiva que se realizó como parte de esta investigación, cabe señalar que Spada (1997) define este tipo

de intervenciones como intervenciones centradas en la forma. La autora define como instrucción centrada en la forma a cualquier tipo de estrategia pedagógica usada para atraer la atención de los aprendientes respecto de una estructura, ya sea de manera implícita o explícita. En el caso particular de esta intervención, la atención a la forma de los pronombres en función de OD, OI y reflexiva se hizo de manera explícita, pues se realizó una clase que combinaba la teoría y la práctica.

Al respecto de las intervenciones centradas en la forma, Spada y Lightbown (2008) indican que tanto la investigación como la experiencia pedagógica han llegado al consenso de que la instrucción es más efectiva cuando incluye atención en la forma y el significado. De esta manera, Spada y Lightbown señalan que la investigación en ELE ya no debería enfocarse en investigar acerca de si la pedagogía en segundas lenguas debe incluir un componente enfocado en la forma, sino que más bien es menester preguntarse acerca de la manera cómo se debe desarrollar instrucción enfocada en la forma. Es decir, si se debe realizar una instrucción de tipo aislado o si la instrucción debería integrarse a actividades que se enfoquen en el significado. En este sentido, esta investigación incluyó un módulo enfocado en la forma, de tipo integrado, puesto que durante la actividad de aplicación posterior a la exposición teórica de la forma hubo un foco en el significado. Además, el tipo de instrucción fue intensivo (Ellis, 2006), dado que se realizó una intervención formal en un período acotado de tiempo, específicamente, un módulo de clases.

### **Efecto de la instrucción formal**

Cenoz y Perales (2000) discuten la influencia de variables contextuales y los efectos que posee la instrucción formal en la adquisición de segundas lenguas. Específicamente, los autores indican que existen dos contextos en la adquisición de L2: los naturales y los formales. Los primeros son aquellos en los que la adquisición se logra gracias a la interacción con hablantes de la L2, en distintas circunstancias sociales, y los segundos son aquellos en los que el aprendiz obtiene algún tipo de instrucción sobre el funcionamiento de la L2 y recibe *feedback* sobre aspectos generales y/o específicos. En cuanto a estos dos tipos de contextos, Cenoz y Perales afirman que ambos contextos serían los extremos de un *continuum* que admite posiciones intermedias:

[...] parten de un contexto de adquisición natural en la comunidad en que se habla la L2, que se complementan con la instrucción, o bien de un contexto formal que combina la

<sup>3</sup> Hay estructuras especialmente complejas, que podríamos ubicar en lo que Chomsky (1965) denominó la Gramática Periférica de una lengua y que revisten una especial dificultad de adquisición, incluso para los hablantes nativos de esa lengua o para hablantes no nativos que cuentan con estructuras semejantes o muy parecidas en su L1 y que, sin embargo, muestran muchas dificultades al momento de adquirir la estructura periférica de la lengua meta.

instrucción con la exposición natural por medio de estancias en el extranjero” (Cenoz y Perales, 2000, p. 110).

Con respecto a la instrucción formal, Cenoz y Perales (2000) señalan que la influencia de la instrucción formal en contextos de adquisición natural produce efectos positivos. Además, afirman que el nivel de lengua mejora cuando la adquisición, en contextos naturales, se complementa con la instrucción. Asimismo, respecto a la influencia de la exposición natural en contextos de adquisición formal, los autores indican que los resultados de los estudios también son positivos, pues en algunos de ellos “se ha observado que las estancias en el extranjero [...] favorecen la producción oral considerada globalmente” (Cenoz y Perales, 2000, p. 114).

## Metodología

El diseño de investigación fue de tipo mixto, cuasi-experimental, sincrónico y de caso. La muestra estuvo compuesta por dos informantes lusohablantes (desde ahora Grupo L) de portugués de Brasil y dos informantes angloparlantes estadounidenses (desde ahora Grupo A). Todos los informantes eran hombres o mujeres entre 17 y 25 años, estudiantes de ELE en Santiago de Chile, de nivel B1 o B2<sup>4</sup>, de acuerdo con los niveles de clases que estaban cursando en Chile, los cuales fueron determinados con una prueba de diagnóstico previa en sus respectivos centros de idiomas.

Las variables lingüísticas que consideraron este estudio fueron las siguientes: los pronombres personales átonos utilizados como objeto directo, objeto indirecto y como pronombre reflexivo (se incluyen también como reflexivas las categorías de: pronombres reflejo, pseudoreflejo y recíproco). En cuanto a las variables extralingüísticas, se consideraron la lengua materna de los informantes (portugués de Brasil e inglés de Estados Unidos), el grado de similitud de las lenguas maternas con el español, el influjo de la instrucción formal del módulo de clases en el transcurso de un mes y el efecto del *feedback* correctivo a corto plazo.

A continuación, se detallan las cinco etapas de la investigación:

*(a) Aplicación de una prueba diagnóstico que los informantes complementaron junto a una ficha de antecedentes personales relativos a su enseñanza – aprendizaje previo de ELE*

El diagnóstico consistió en una prueba escrita de seis ítems elaborada por las investigadoras. Los ítems fueron diseñados teniendo en cuenta las competencias gramaticales de hablantes de nivel B1-B2, de acuerdo con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), fun-

damentado en el Marco de Referencia Europeo (2002). La prueba constó de tres páginas y los estudiantes se demoraron 60 a 90 minutos en desarrollarla en promedio.

Los ítems evaluados fueron los siguientes: (a) Uso de los pasados del modo indicativo (selección entre pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto, pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto del modo indicativo); (b) Uso de ser y estar (ítem de cumplimentación); (c) Uso de conectores del modo subjuntivo (ítem de cumplimentación con sintagmas adverbiales y conjugación de verbos); (d) Conjugación verbal: ítem de cumplimentación (discriminación entre usos del presente del subjuntivo y presente del indicativo); (e) Cumplimentación de un texto de prensa escrita utilizando el pronombre personal átono correspondiente; (f) Criterios gramaticales: se presentaron una serie de enunciados que contenían pronombres personales y los informantes debían elegir entre los criterios de acuerdo/no sabe-no contesta/desacuerdo, para señalar si consideraban que los enunciados eran correctos o incorrectos conforme al uso de pronombres en español.

*(b) Módulo de aula enfocado en la forma y el uso de los pronombres personales átonos como complemento directo, complemento indirecto y reflexivo*

La sesión del módulo de aula enfocado en la forma se dividió en una parte teórica y una parte práctica. La parte teórica estuvo a cargo de la investigadora 1 y la parte colaborativa de aplicación y *feedback* estuvo a cargo de las investigadoras 2 y 3.

En cuanto a la estructura del módulo de aula, la primera sección duró alrededor de 30 minutos y fue de tipo expositivo: se presentaron las formas y los contextos de utilización mediante ejemplos y contextos de uso. La segunda sección duró aproximadamente 45 minutos y fue una actividad grupal colaborativa, en la cual los estudiantes trabajaron en pares con tarjetas que traían escritas distintas categorías gramaticales en español: pronombres personales, verbos, sustantivos y adverbios. La particularidad de las tarjetas era que cada forma gramatical estaba escrita con un color diferente (ej.: los pronombres estaban en azul y los adverbios en rojo); esto con el fin de proporcionarles una suerte de *Lego* gramatical a los estudiantes, para que pudiesen construir sus propios enunciados de manera colaborativa. Posterior a la finalización de la tarea, se les dio un *feedback* correctivo a los aprendientes. Durante este módulo de aula, los estudiantes se mostraron muy interesados en el aprendizaje de las formas y colaboraron de manera activa tanto en la parte expositiva como en la parte grupal.

*(c) Aplicación del pre-test*

El *pre-test* se realizó al finalizar el módulo de aula y duró aproximadamente 45 minutos. La evaluación constó

<sup>4</sup> Según Marco Común Europeo para la Enseñanza de Lenguas (Consejo de Europa, 2002).

de dos ítems: (a) Cumplimentación de un texto breve tipo carta con el pronombre personal adecuado y (b) Criterios gramaticales: se presentaron una serie de enunciados que contenían pronombres personales y los informantes debían elegir entre los criterios de acuerdo/no sabe-no contesta/desacuerdo, con el fin de señalar si consideraban que los enunciados eran correctos o incorrectos, de acuerdo al uso de pronombres en español.

*(d) Módulo de feedback correctivo*

Este módulo se realizó 15 días después de la aplicación del *pre-test*. Se trabajó de manera individual con cada informante alrededor de 30 minutos y se les entregó *feedback* correctivo individual. Específicamente, se les explicó el porqué de sus errores, los ítems en los que habían presentado mayores problemas y el uso correcto de los pronombres en los contextos donde tenían dificultades. El módulo de *feedback* correctivo se llevó a cabo en dos sesiones diferentes, una sesión para el grupo de angloparlantes y otra sesión para los lusohablantes. Cada sesión duró aproximadamente 60 minutos.

*(e) Aplicación del post-test*

Luego de realizado el *feedback* correctivo, se aplicó un *post-test* para evaluar el efecto del *feedback* correctivo, que tuvo una duración de aproximadamente 45 minutos. Esta evaluación se diseñó de la misma forma que el *pre-test*. Por tanto, contó con dos ítems: (a) Cumplimentación de texto breve tipo carta para rellenar con el pronombre personal adecuado; (b) Criterios gramaticales: se presentaron una serie de enunciados que contenían pronombres personales y los informantes debían elegir entre los criterios de acuerdo/no sabe-no contesta/desacuerdo, para señalar si consideraban que los enunciados eran correctos o incorrectos de acuerdo al uso de pronombres en español.

### Los pronombres personales en función de OD, OI y reflexiva

A continuación se revisará brevemente la forma de los pronombres personales en función de OD, OI y reflexiva en español, portugués de Brasil e inglés. Esta revisión tiene como objetivo explicitar ciertas particularidades del español respecto de los pronombres personales átonos, así como también evidenciar diferencias entre los sistemas lingüísticos del español, portugués de Brasil e inglés.

### Los pronombres personales en función de OD, OI y reflexiva en español

Los pronombres personales átonos en español son clíticos, es decir, son estructuras que tienen las características de una palabra, ya que son sintácticamente libres,

pero al mismo tiempo están ligadas fonológicamente a otro término (Loos y Anderson, 2004). Los clíticos funcionan a nivel de la frase o la cláusula y no pueden ser integrados al discurso, a menos que estén ligados a otra forma. Además, normalmente tienen un significado gramatical más que léxico y se ubican en los extremos de las palabras con las que se encuentran relacionados, pudiendo ser proclíticos (antes de la palabra: ej.: “me voy”) o enclíticos (anexados a la palabra: ej.: “dámelo”).

### Doblado de los pronombres personales en función de OD, OI y reflexiva en español

En español, a diferencia de otras lenguas romances, como el francés o el italiano, se observa doblado de los clíticos. De acuerdo a Fernández Soriano (1999), las construcciones que presentan doblado son claramente mayoritarias en español: se dan siempre que el objeto sea pronominal y, dentro de los no pronominales, sólo se observan restricciones en los objetos directos. Algunos usos de coaparición o doblado comunes en el español son por ejemplo: “Te llamaron a ti”; “No les das importancia a las notas”, “No la amas a ella”, etc.

En cuanto a los objetos directos, el *Diccionario Panhispánico de Dudas de la Real Academia de la Lengua Española* (2005) indica que los complementos directos tónicos que se ubican después del verbo no suelen admitir la coaparición o doblado de pronombres átonos, a excepción de los siguientes casos: (a) Pronombres personales (“Lo llamaron a usted”); (b) Doblado del pronombre “todo” (“Lo sé todo”); (c) Numerales en posición de objeto directo precedidos de artículo (“Las invité a las tres”); (d) Casos donde el artículo indefinido es “uno” y el referente es el enunciador (“Si lo ven a uno vacilar...”); (e) Oraciones de carácter enfático favorecen esta duplicación (“Ya lo creo que la quiere mucho”).

### Los pronombres personales en función de OD, OI y reflexiva en portugués de Brasil

#### *Uso de los pronombres en portugués de Brasil*

De acuerdo con Simões (2006), mientras que en lenguas como el español y el inglés los pronombres de objeto tienen una alta frecuencia de uso, en el portugués de Brasil los pronombres de objeto presentan una baja frecuencia en la lengua oral en comparación con la lengua escrita. Simões (2006) afirma que incluso la frase nominal de objeto, que puede reemplazar al pronombre, no aparece en muchos casos en la lengua oral del PB. Por ejemplo: “Quem escreveu esse livro? Acho que foi o Rubem Fonseca que Ø escreveu” (Simões, 2006, p. 386). En este ejemplo se observa la omisión tanto del pronombre objeto como de la frase nominal en el registro oral del PB.

Por su parte, Montrul *et al.* (2011) hacen una comparación entre las diferencias y similitudes del uso de los clíticos (incluyendo los reflexivos) y pronombres fuertes en español y en el PB. Montrul *et al.* señalan que existen por lo menos cinco diferencias en cómo se presenta el objeto entre el español y el PB que son posiblemente transferibles. La primera consiste en que el español es un idioma que dobla los clíticos, lo que significa que permite co-ocurrencia de los clíticos y su pronombre referencial. Esto no es posible en el portugués de Brasil: en PB se puede utilizar tan solo el clítico o el pronombre referencial, pero no ambos como en español, como, por ejemplo, en el siguiente enunciado:

- (1) a. Yo la conozco a ella.      (1) b. \* Yo conozco ella.  
 (1) c. Eu conheço ela.          (1) d. \* Eu a conheço ela

En este caso, se observa que el español acepta el doblado del clítico, mientras que en el PB el doblado es agramatical.

Así también en el portugués de Brasil, a diferencia del español, la preposición *a* no marca el caso acusativo para persona (Montrul *et al.*, 2011). Por otro lado, si bien el portugués tiene la opción de *a* y *para* como dativo, es más común que se utilice *para* en la construcción del complemento indirecto (Montrul *et al.*, 2011). Otra diferencia entre el PB y el español se relaciona con la cantidad de objetos cero. Los objetos cero, especialmente en la tercera persona plural, son muy frecuentes en el portugués de Brasil. En cambio, si bien el español también permite objetos de persona cero, su distribución está más bien restringida a objetos inanimados y no específicos.

Finalmente, la quinta diferencia entre ambas lenguas se relaciona con la posición de los clíticos y guarda relación también con el registro. En español, los verbos finitos permiten clíticos sólo en posición preverbal mientras que en PB los verbos finitos aceptan clíticos en posición preverbal en el registro informal oral y postverbal en el registro formal escrito. Del mismo modo, en PB los verbos no finitos aceptan clíticos en posición preverbal en el registro informal oral y postverbal en el registro formal escrito, mientras que en español son gramaticales sólo los clíticos en posición postverbal. A continuación se presentan ejemplos adaptados de Montrul *et al.* (2011, p. 28):

- (1) Verbos finitos  
 (2) a. Me habló y no dijo nada.      (2) b. \* Hablome y no dijo nada.  
 (2) c. Me falou e não disse nada.      (2) d. Falou-me e não disse nada.
- (2) Verbos no finitos  
 (2) a. Para hablarnos      (2) b. \* Para nos hablar.  
 (2) c. Para falar-nos      (2) d. Para nos falar.

## Los pronombres personales en función de OD, OI y reflexiva y su estructura gramatical en inglés

Si bien el sistema lingüístico del inglés presenta pronombres de objeto directo, indirecto y reflexivo, hay dos factores que son importantes de considerar al momento de la instrucción formal de estas formas gramaticales a los aprendientes que tienen el inglés como L1. La primera es que los pronombres objeto en inglés, a diferencia del español y del portugués de Brasil, tienen la misma forma para el objeto directo e indirecto en todas las personas gramaticales (ver Tabla 1).

En segundo lugar, en inglés los pronombres personales en función de OD, OI y reflexiva no se consideran clíticos. En relación con esto, Wallenberg señala acerca de los pronombres de objeto:

[...] los argumentos acerca de la sintaxis de los pronombres de objeto átonos de la sintaxis del inglés se entienden mejor si uno los analiza como pronombres deficientes o débiles, en el sentido de Cardinaletti y Starke (1999): son pronombres fonológicamente débiles, se inclinan lo más posible a la izquierda del verbo y se mueven obligatoriamente de su posición theta. Tal como señalan Cardinaletti y Starke (1999, p. 170) estos pronombres débiles no son clíticos puesto que no pueden ser núcleos. En este sentido, son elementos que se encuentran a nivel de la frase y, de ese modo, se puede adjuntar a proyecciones máximas en tanto “afijos frasales” (2007, p. 489, traducción de las autoras).

En relación con lo anterior, Pérez Tattam (2011) indica que en caso de haber un efecto de la sintaxis de la L1 en el procesamiento del *input* lingüístico de la L2, el hecho de que los pronombres en función de OD, OI y reflexiva sean clíticos en español podría generar dificultades en los aprendientes de español como L2 que no tengan clíticos en su L1, tal como los aprendientes con el inglés como L1, por ejemplo.

Relativo al procesamiento sintáctico, Van Patten y Leeser (2006) también mencionan que algunos estudios sobre *input* lingüístico han identificado una estrategia específica de los aprendientes de ELE con inglés como L1 en relación con la adquisición de los clíticos en función de OD, OI y reflexiva. Específicamente, Van Patten y Leeser indican que los aprendientes con inglés como L1 tienden a asignarle al primer elemento nominal (el pronombre o sustantivo) que escuchan la categoría de sujeto en español (Van Patten, 2004 *in* Van Patten y Leeser, 2006). De este modo, comentan que si bien esto no significa un problema en enunciados como “Camila lo mira”, sí supone un problema en enunciados como “Lo vi en la mañana”, por ejemplo. Así, Van Patten y Leeser señalan que dada la alta frecuencia de este tipo de construcciones en español, la estrategia de seleccionar el primer elemento nominal como sujeto por parte de los aprendientes podría tener un impacto negativo en el procesamiento y adquisición de la sintaxis del español.

## Uso de los pronombres personales en función de OD, OI y reflexiva en inglés

De acuerdo a Swan y Walter (1997), en inglés los pronombres personales de objeto se utilizan después del verbo o después de preposiciones (si se usan con una preposición, pueden ir antes del verbo). Ahora bien, a diferencia del español, en inglés se puede utilizar un complemento de objeto como sujeto en registros informales, por ejemplo:

A: I'm hungry  
B: Me too

En español, este ejemplo sería agramatical, tanto en un contexto formal como informal:

A: Tengo hambre  
B: Me también

En el caso de los reflexivos, estas formas se utili-

zan cuando el objeto es la misma persona o cosa que el sujeto. Por ejemplo: "I cut myself shaving this morning" (Swan y Walter, 1997, p. 50). Pese a lo anterior, Swan y Walter (1997) indican que, en algunos casos, el pronombre reflexivo puede referirse a algo que no está en el sujeto, como, por ejemplo: "I told her the truth about herself".

## Resumen de diferencias morfológicas y sintácticas

A modo de resumen, se presentan dos tablas que ilustran las diferencias morfológicas y sintácticas de los pronombres en función de OD, OI y reflexiva en las tres lenguas antes comentadas. La Tabla 1 evidencia las diferencias morfológicas de los pronombres en función de complemento directo, indirecto y reflexivo en español (ESP), portugués de Brasil (PB) e inglés (EN). La Tabla 2 presenta diferencias gramaticales y sintácticas entre los pronombres personales átonos en función de objeto directo, indirecto y reflexivo en español, PB e inglés.

**Tabla 1.** Formas gramaticales de los pronombres en función de objeto directo, indirecto y reflexivo en español (ESP), portugués de Brasil (PB) e inglés (EN).

**Table 1.** Grammatical forms for direct, indirect and reflexive object pronouns in Spanish (ESP), Brazilian Portuguese (PB), and English (EN).

Persona gramatical	OD			OI			Reflexivo		
	ESP	PB	EN	ESP	PB	EN	ESP	PB	EN
1.a sing.	me	me	me	me	me	me	me	me	myself
2.a sing.	te	te	you	te	te	you	te	te	yourself
3.a sing.	lo, la, los, las	o, a, os, as	him, her, it	le	lhe	him, her, it	se	se	himself, herself, itself
1.a pl.	nos	nos	us	nos	nos	us	nos	nos	ourselves
2.a pl.	os	vos	you	os	vos	you	os	vos	yourselves
3.a pl.	los, las	os, as	them	les	lhes	them	se	se	themselves

Fuente: Tabla basada en Matte Bon (1995) para el español; De Azeredo (2010) para el PB; Swan y Walter (1997) para el inglés.

En la Tabla 1 se observa la similitud en términos de forma entre los pronombres en función de OD, OI y reflexiva en el español y el PB. Del mismo modo, se aprecia que, mientras el español y el portugués de Brasil tienen diferentes estructuras para los pronombres en función de OD y OI en la tercera persona singular y plural, en el inglés los pronombres en función de OD y OI presentan la misma forma en todas las personas gramaticales.

La Tabla 2 presenta las diferencias gramaticales y sintácticas entre los pronombres personales en función

de objeto directo, indirecto y reflexiva en español, PB e inglés. Tal como se puede observar en la Tabla 2, tanto en español como en portugués de Brasil los pronombres en función de OD, OI y reflexiva son clíticos, mientras que en inglés no se consideran clíticos. Además, es posible notar que existen diferencias entre los pronombres en función de OD, OI y reflexiva del español y el portugués de Brasil en cuanto al doblado de clíticos, las preposiciones para marcar el caso dativo, la posición de los clíticos junto a los verbos finitos y no finitos, la subida de clíticos y la posición intermedia de los clíticos.

**Tabla 2.** Diferencias gramaticales y sintácticas entre los pronombres personales en función de objeto directo, indirecto y reflexiva en español, PB e inglés.

**Table 2.** Grammatical and syntactic differences between direct, indirect and reflexive object pronouns in Spanish (ESP), Brazilian Portuguese (PB), and English.

Expresión de objeto	Español	PB	Inglés
Clíticos de objeto	sí	sí	-
Doblado de clíticos	sí	no	-
Marcador de caso dativo	sí (preposición "a")	sí (preposición "para/a")	-
Posición de clíticos			-
(a) Verbos finitos	preverbal	preverbal y postverbal	-
(b) Verbos no finitos	postverbal	preverbal y postverbal	-
(c) Subida de clíticos	Sí	no	-
(d) Posición intermedia	No	sí	-
(e) Posición más baja	sí	sí	-

Fuente. Basada en Montrul *et al.* (2011, p. 30).

### Análisis de datos

Con el fin de analizar los datos que se expondrán en las secciones de análisis de los resultados, se utilizó como instrumento una grilla que incluía 17 tipos de errores (aquellos errores que no se registraron, no serán presentados en las planillas a continuación). Estos errores se consignaron una vez que se aplicó el *test* de diagnóstico, dado que se siguió lo propuesto por Corder (1967), quien señala que una vez recolectadas las muestras de la lengua meta de los aprendientes -en este caso las pruebas de diagnóstico- se pueden identificar y describir los errores de los aprendientes. La Tabla 3 presenta la grilla de análisis.

### Contraste prueba de diagnóstico entre el grupo L y el grupo A: Análisis de errores

A continuación se presenta una tabla contrastiva (Tabla 4) que da cuenta de los errores en la prueba de

**Tabla 3.** Grilla de análisis.

**Table 3.** Analysis grid.

Casos/forma gramatical	N. de errores
Coaparición FN + PPA	
Reflexivos	
Leísmo	
Enclíticos (formas personales)	
Doblado de pronombre	
Doblado de pronombre + persona gramatical diferente	
Coaparición CD + CI	
Enclíticos (formas no personales)	
Persona gramatical	
Orden sintáctico	
CD	
CI	
Objeto cero	
Recíproco	
Imperativo	
Número gramatical	
Género	

**Tabla 4.** Contraste prueba de diagnóstico entre el grupo L y el grupo A. Análisis de errores.

**Table 4.** Comparison between diagnosis test results from groups L and A. Error analysis.

Error	Diagnóstico	
	A	L
Coaparición frase nominal + pronombre personal átono	14,28%	8,33 %
Reflexivos	7,14%	16,66 %
Leísmo	14,28%	16,66 %
Enclíticos (formas personales)	14,28%	8,33 %
Doblamiento de pronombre	14,28%	16,66 %

diagnóstico de ambos grupos, de acuerdo al tipo de error propuesto en la grilla de la Tabla 3.

Respecto de los resultados informados en la Tabla 4, en el caso del grupo angloparlante la mayor

cantidad de errores se concentró en los ítems: (a) Coaparición frase nominal + pronombre personal átono (14,28%); (b) Leísmo (14,28%); (c) Enclíticos-formas personales (14,28%); y (d) Doblado de pronombre (14,28%). El Cuadro 1 a continuación presenta algunos ejemplos de los errores consignados en la Tabla 4 para el grupo angloparlante.

**Cuadro 1.** Ejemplo de errores del grupo A (Nota. Las respuestas de los aprendientes se marcaron en negritas y se subrayaron).

**Chart 1.** Examples of errors from group A (Note: learners' answers are underlined and in bold).

- (a) Coaparición frase nominal + pronombre personal átono:
- (b) Leísmo: Yo no le conozco a él (**acuerdo**/ no sabe-no contesta/desacuerdo).
- (c) Enclíticos-formas personales: Me voy a irme (**acuerdo**/ no sabe-no contesta/desacuerdo).
- (d) Doblado de pronombre: Yo no lo conozco a él (acuerdo/ no sabe-no contesta/**desacuerdo**)

En cuanto al grupo lusohablante, los resultados de la Tabla 4 relevan un mayor porcentaje de errores en los siguientes ítems (en orden descendente): (a) Coaparición de complemento directo + complemento indirecto (25%); (b) Enclíticos- formas no personales (25%); (c) Reflexivos (16,66%); (d) Leísmo (16,66%) y (e) Doblado de pronombres (16,66%). Enseguida, se presenta el Cuadro 2 con ejemplos de los errores del grupo lusohablante presentados en la Tabla 4.

**Cuadro 2.** Ejemplo de errores del grupo A (Nota: Las respuestas de los aprendientes se marcaron en negritas y se subrayaron).

**Chart 2.** Examples of errors from group A (Note: learners' answers are underlined and in bold).

- (a) Coaparición de complemento directo + complemento indirecto: Dejémonos de cuentas (**acuerdo**/ no sabe- no contesta/desacuerdo).
- (b) Enclíticos- formas no personales: Nos vamos a irlos (**acuerdo**/ no sabe-no contesta/desacuerdo).
- (c) Reflexivos: Se nos olvidó llevar la tarea (acuerdo/ no sabe-no contesta/**desacuerdo**).
- (d) Leísmo: Yo les invito a comer hoy (**acuerdo**/ no sabe- no contesta/desacuerdo).
- (e) Doblado de pronombres: Yo no lo conozco a él (**acuerdo**/ no sabe-no contesta/desacuerdo).

## Pruebas de *pre-test* y *post-test*

Las pruebas del *pre-test* y *post-test* estaban compuestas por dos ítems: (a) El primer ítem fue de cumplimentación de un texto breve tipo carta, en el cual se debían completar los espacios en blanco con el pronombre personal adecuado; (b) El segundo ítem presentaba una serie de enunciados que contenían pronombres personales y los informantes debían elegir entre los criterios de acuerdo/no sabe/no contesta/ desacuerdo, con el fin de señalar si consideraban que los enunciados eran correctos o incorrectos de acuerdo al uso de pronombres en español. En los Cuadros 3 y 4 se presentan ejemplos de los tipos de ítems de ambas pruebas.

**Cuadro 3.** Ejemplo del ítem 1.

**Chart 3.** An example of item 1.

Ítem 1. Cumplimentación de texto breve tipo carta

Querida Aly:

\_\_\_ escribo porque ya ha pasado mucho tiempo desde la última vez que hablamos ¿Recuerdas \_\_\_ que \_\_\_ hiciste prometer antes de que viajara? Pues, \_\_\_ he cumplido. He intentado pasar \_\_\_ bien y no preocupar \_\_\_ tanto por los estudios. Por eso mismo, he viajado mucho por Alemania. \_\_\_ encanta este país, hay tanto que aprender.

**Cuadro 4.** Ejemplo del ítem 2.

**Chart 4.** An example of item 2.

Ítem 2. Evaluación de uso gramatical de pronombres (me, te, se, lo, la, etc.)

1. Me voy tener que acostarme con ella (acuerdo/ no sabe-no contesta/desacuerdo).
2. ¿Cuánto te costó? Me costó barato, lo compré en oferta (acuerdo/ no sabe- no contesta/desacuerdo).

## Discusión de los resultados del *pre-test* y *post-test*

La Tabla 5 se presentan los resultados por ítem en las pruebas de *pre-test* y *post-test* para ambos grupos de aprendientes.

En la Tabla 5, se observa que el desempeño de ambos grupos fue disímil en estas dos pruebas. El grupo lusohablante mostró un desempeño consistente en el

**Tabla 5.** Resultados de la prueba *pre-test* y la prueba *post-test*.**Table 5.** Results from the pre-test and post-test.

Prueba	Ítem	Infor- mantes L	Infor- mantes A
<i>Prueba pre-test</i>	Ítem 1 Cumpli- mentación	74,28%	78,56%
	Ítem 2 Criterio acuerdo/ desacuerdo	49,72%	74,99%
<i>Prueba post-test</i>	Ítem 1 Cumpli- mentación	75,89%	66,96%
	Ítem 2 Criterio acuerdo/ desacuerdo	79,16%	91,66%

ítem de cumplimentación, mientras que en el ítem 2 de criterio acuerdo/desacuerdo, los resultados en la segunda prueba fueron considerablemente mejores que la primera evaluación (49,72% versus 79,16%). Por otra parte, los angloparlantes mostraron una baja en sus resultados en el primer ítem de cumplimentación y en el segundo ítem mejoraron su desempeño al igual que el grupo lusohablante, ya que obtuvieron 91,66% en comparación con 74,99% en la prueba *pre-test*.

### Análisis de errores del grupo lusohablante

La Tabla 6 presenta el análisis de los errores del grupo lusohablante. Las cifras muestran el porcentaje de errores cometidos en cada una de las pruebas tomadas a los informantes, lo que permite apreciar si el módulo de enseñanza (*pre-test*) y/o el *feedback* correctivo (*post-test*) tuvieron o no efecto en el grupo de informantes. Se destacaron en negritas aquellos ítems que sobresalieron como errores marcados, considerándose como tales aquellos ítems en los que hubo un porcentaje de error sobre un cinco por ciento en las tres pruebas; ítems con un porcentaje de error sobre diez por ciento en por lo menos dos de las pruebas aplicadas; ítems que presentaron una diferencia porcentual de 5 por ciento de error o más, entre una prueba y la prueba siguiente (ya sea, diagnóstico, *pre-test* y *post-test*) prueba; y, finalmente, ítems con alzas significativas en el porcentaje de error (más de cinco por ciento) entre la prueba de *pre-test* y la prueba *post-test*.

**Tabla 6.** Análisis de errores del grupo lusohablante.**Table 6.** Error analysis of the Portuguese-speaking group.

Error	Diag- nóstico	Pre-test	Post-test
Coaparición frase nominal + pronombre personal átono	8,33 %	6,45 %	--
Reflexivos	16,66 %	12,90%	--
<b>Leísmo</b>	16,66 %	6,44%	11,11%
Enclíticos (formas personales)	8,33 %	3,22%	3,70%
Doblamiento de pronombre	16,66 %	--	--
Coaparición complemento directo + complemento indirecto	25%	9,67%	--
Enclíticos (con infinitivo)	25%	6,45%	--
<b>Persona gramatical</b>	--	19,35%	11,11%
Orden sintáctico	--	3,22%	3,70%
<b>Complemento directo</b>	N/A	6,45%	33,32%
<b>Complemento indirecto</b>	N/A	3,22%	18,51%
Objeto cero	N/A	3,22%	--
Recíproco	N/A	3,22%	--
Imperativo	N/A	3,22%	--
Número gramatical	N/A	12,90%	3,70%
<b>Género</b>	N/A	--	14,81%

A nivel general, tomando en consideración las tres pruebas, se observa que, en el caso de los lusohablantes, los errores estuvieron relacionados con los ítems: leísmo; persona gramatical; complementos directos; complementos indirectos; y género. En el Cuadro 5, se presentan algunos ejemplos de los errores consignados en la Tabla 6.

**Cuadro 5.** Ejemplos de errores en el grupo lusohablante (Nota: Las respuestas de los aprendientes se marcaron en negritas y se subrayaron; las respuestas correctas se pusieron entre paréntesis y en cursiva).

**Chart 5.** Examples of errors from the Portuguese-speaking group (Note: learners' answers are underlined and in bold; correct answers are between parentheses and in italics).

- (a) Leísmo: [Ellos] Ahora pronto, ya **se** van algunos, **les** (*los*) voy a extrañar mucho.
- (b) Persona gramatical: [Ellos] Eran adorables, **me** encantaron y ahora siempre cuando puedo **la** (*los*) visito
- (c) Complemento indirecto/directo: La gente no puede creer cuando **las** (*les/le*) digo que usas Skype, Facebook, etc.
- (d) Género: Lo bueno es que siempre está llegando gente nueva a la residencia donde vivo, gente con **lo** (*la*) que uno puede entablar nuevas amistades.

### Análisis de errores del grupo angloparlante

La Tabla 7 destaca en negritas aquellos ítems que sobresalieron como errores marcados a nivel general en las tres pruebas. Se destacaron en negritas aquellos ítems que sobresalieron como errores marcados, considerándose como tales aquellos ítems en los que hubo un porcentaje de error sobre un cinco por ciento en las tres pruebas; los ítems con un porcentaje de error sobre diez por ciento en por lo menos dos de las pruebas aplicadas; ítems que presentaron una diferencia porcentual de 5 por ciento de error o más, entre una prueba y la prueba siguiente (ya sea, prueba diagnóstico, *pre-test* y *post-test*) prueba; y, finalmente, ítems con alzas significativas en el porcentaje de error (más de 5%) entre la prueba de *pre-test* y la prueba *post-test*.

En el caso de los angloparlantes, los errores se concentraron en los ítems de reflexivos, leísmo, persona gramatical, uso de complemento directo, uso de complemento indirecto, número gramatical y género. En el Cuadro 6 se introducen algunos ejemplos de los errores presentados en la Tabla 7.

### Contraste del análisis de errores de los grupos A y L: pruebas *pre-test* y *post-test*

En la Tabla 8, se destacaron en negritas los ítems que presentaron mayores dificultades para ambos grupos, es decir, los errores marcados. Se consideraron ítems con errores marcados aquellos en los que hubo un porcentaje de error sobre un 5 por ciento en las tres pruebas; ítems con un porcentaje de error sobre 10 por ciento en por lo menos una de las pruebas; ítems que presentaron una diferencia de 5 por ciento de error o más, entre una prueba y la prueba

**Tabla 7.** Análisis de errores del grupo angloparlante.  
**Table 7.** Error analysis of the English-speaking group.

Error	Diagnóstico	Pre-test	Post-test
Coaparición frase nominal + ronombre personal átono	14,28%	3,70%	--
<b>Reflexivos</b>	7,14%	11,11%	20%
<b>Leísmo</b>	14,28%	14,81%	--
Enclíticos (formas personales)	14,28%	3,70%	--
Doblamiento de pronombre	14,28%	--	--
Doblamiento de pronombre + persona gramatical diferente	7,14%	--	--
Coaparición complemento directo + complemento indirecto	--	3,70%	--
<b>Persona gramatical</b>	7,14%	25,92%	15%
Orden sintáctico	7,14%	--	--
<b>Complemento directo</b>	N/A	11,11%	15%
<b>Complemento indirecto</b>	N/A	11,11%	25%
Objeto cero	N/A	3,70%	--
Recíproco	N/A	3,70%	--
Enclíticos (formas no personales)	N/A	3,70%	--
<b>Número gramatical</b>	N/A	3,70%	10%
<b>Género</b>	N/A	--	15%

siguiente (prueba *pre-test* y *post-test*); y, finalmente, ítems con alzas significativas en el porcentaje de error (más de 5 por ciento) entre la prueba de *pre-test* y la prueba *post-test*.

Se observa que, en el caso de los errores en el ítem de reflexivos, el desempeño del grupo angloparlante no mejoró en la prueba realizada después del *feedback* (*pre-test*: 11,11%; *post-test*: 20%, mientras que el desempeño del grupo lusohablante sí lo hizo (12,90% versus 0%).

**Cuadro 6.** Ejemplos de errores en el grupo angloparlante (Nota: Las respuestas de los aprendientes se marcaron en negritas y se subrayaron; las respuestas correctas se pusieron entre paréntesis y en cursiva).

**Chart 6.** Examples of errors from the English-speaking group (Note: learners' answers are underlined and in bold; correct answers are between parentheses and in italics).

- (a) Reflexivos: He intentado pasarlo bien y no preocuparlo (me) tanto por los estudios
- (b) Leísmo:
- (c) Persona gramatical: Las personas si bien son un poco serias, son muy amables y me (te) ayudan cuando estás perdido o cuando no me (les) entiendes,
- (d) Uso de complemento directo: [A ellos] Cuando me (los) atiende, siempre es cortés (...)
- (e) Uso de complemento indirecto: [A ellos] (...) y me (les) habla en el idioma que corresponda: francés, inglés, portugués, etc.
- (f) Número gramatical: Por ejemplo, hay muchos chicos de Europa del Este, y yo, la verdad, no sabía mucho de sus respectivas culturas. Ahora, después de haberlo (los) conocido (...)
- (g) Género gramatical: (...) conocí una pareja mayor que me invitó a su casa a tomar el té. Eran adorables, me encantaron y ahora siempre cuando puedo las (los) visito.

Por el contrario, en el ítem “leísmo”, los angloparlantes mejoraron en la prueba *post-test* (*pre-test*: 14,81% versus 0%). En cambio, el grupo lusohablante bajó su rendimiento en ese ítem en la prueba *post-test*, obteniendo 6,44% en la prueba *pre-test* y 11,11% en la prueba *post-test*. En cuanto a la persona gramatical, el grupo angloparlante mejoró su desempeño en la prueba *post-test* (25,92% versus 15%), así como también el grupo lusohablante, que obtuvo un 19,35% en la prueba *pre-test*, versus un 11,11% en la prueba *post-test*. En el ítem de complemento directo, tanto el grupo angloparlante como el grupo lusohablante disminuyeron su rendimiento: el primero tuvo 11,11% de errores en la prueba *pre-test* contra un 15% de errores en la prueba *post-test*, mientras que el grupo lusohablante obtuvo un 6,45% de errores en la prueba *pre-test*, contra un 33,32% en la prueba *post-test*. En el caso del complemento indirecto, se observó el mismo fenómeno, pues ambos grupos bajaron su desempeño: los angloparlantes obtuvieron un 11,11% de error en la prueba *pre-test*, contra un 25% en la prueba *post-test*, mientras los lusohablantes tuvieron un 3,22% de errores en la prueba *pre-test* contra un 18,51% de error en la prueba *post-test*. Finalmente, en el ítem género, ambos grupos disminuyeron su desempeño, ya que en la prueba *pre-test* no presentaron errores, mientras que en la prueba

**Tabla 8.** Contraste del análisis de errores de los grupos A y L: pruebas *pre-test* y *post-test*.

**Table 8.** Comparison between error analyses of groups A and L: Pre-test and post-test.

Error	Pre-test		Post-test	
	A	L	A	L
Coaparición frase nominal + pronombre personal átono	3,70%	6,45 %	--	--
<b>Reflexivos</b>	11,11%	12,90%	20%	--
<b>Leísmo</b>	14,81%	6,44%	--	11,11%
Coaparición complemento directo + complemento indirecto	3,70%	9,67%	--	--
Infinitivo	--	6,45%	--	--
<b>Persona gramatical</b>	25,92%	19,35%	15%	11,11%
Orden sintáctico	--	3,22%	--	3,70%
<b>Complemento directo</b>	11,11%	6,45%	15%	33,32%
<b>Complemento indirecto</b>	11,11%	3,22%	25%	18,51%
Objeto cero	3,70%	3,22%	--	--
Recíproco	3,70%	3,22%	--	--
Imperativo	7,40%	6,44%	--	3,70%
<b>Número gramatical</b>	3,70%	12,90%	10%	3,70%
<b>Género</b>	--	--	15%	14,81%

*pre-test* el grupo angloparlante alcanzó un 15% de errores, en tanto que los lusohablantes llegaron a un 14,81%.

## Discusión de los resultados

### Leísmo

En relación con el leísmo, inicialmente creímos que este ítem podía resultar de mayor dificultad para el grupo de lusohablantes debido a la transferencia (Odlin, 1989; Jackson, 1981). Sin embargo, se observó que el reemplazo del pronombre personal átono *lo* por el pronombre

personal átono *le* fue complejo para ambos grupos de informantes. En el caso del grupo anglosajón, se estimó que hubo transferencia negativa, ya que la gramática del inglés no hace diferencia entre los pronombres objetivos, por lo cual resultaría difícil para este grupo diferenciar entre los casos de pronombre indirecto y directo; por lo tanto, era esperable que los angloparlantes tuvieran dificultades con el uso de este pronombre. Lo que no era tan esperable es que entre los lusohablantes se observara también transferencia negativa (Jackson, 1981), ya que si bien existe un equivalente del pronombre “le” en su sistema lingüístico (*lhe*) la dificultad con este ítem pareciera deberse a la tendencia a utilizar la preposición *para* en el caso del dativo. En este sentido, si bien se podría pensar que en este ítem se observaría transferencia positiva, pues los hablantes del portugués de Brasil conocen el empleo correcto del sistema, pareciera ser que el sobreuso de las frases preposicionales en la oralidad genera el efecto contrario de transferencia negativa.

### **Persona gramatical**

En ambos grupos de la muestra hubo una cantidad considerable de errores relacionados con la persona gramatical. En el caso de los angloparlantes, se observó nuevamente transferencia negativa. Consideramos que los problemas relacionados con este ítem se deben a que fue complejo para los aprendientes angloparlantes inferir en las pruebas este aspecto de los verbos, en tanto en su sistema lingüístico la persona gramatical no se marca: el género es una categoría vacía en la lengua inglesa. En el caso de los lusohablantes, los problemas con la persona gramatical se relacionaron más bien con un traspaso de pronombres de segunda persona singular *você* a la segunda persona singular del español “tú”. Es decir, se observó también transferencia negativa, ya que el sistema lingüístico del portugués de Brasil tuvo incidencia en los errores relacionados con la persona gramatical.

### **Complementos directo e indirecto**

Ambos grupos de informantes tuvieron problemas al utilizar los pronombres personales átonos en función de complemento indirecto y directo. En el caso del grupo angloparlante, se estima que esto se puede deber a la ausencia de discriminación entre los pronombres de objeto en el inglés (al igual que en el caso del leísmo). Por lo tanto, se observa nuevamente transferencia negativa en el caso de los angloparlantes: la ausencia de una forma particular repercutió en el desempeño de este grupo.

Entre los lusohablantes, también estimamos que los resultados se debieron a transferencia negativa. Se presume que la dificultad con los pronombres en función de OD o OI se relaciona con el fenómeno de objeto cero, junto con la utilización de preposiciones para construir

los complementos, lo cual ha generado un desuso de las formas de pronombre de objeto directo e indirecto en el portugués de Brasil.

### **Reflexivos**

En el caso de los reflexivos, si bien en la prueba de diagnóstico y en la prueba *pre-test* ambos grupos de informantes tuvieron problemas, en la prueba final tan sólo subsistieron los errores en el grupo angloparlante. Esto puede deberse a que muchos de los verbos reflexivos del español presentes en los instrumentos de evaluación funcionan de la misma manera que sus equivalentes en portugués de Brasil, tales como, por ejemplo, los verbos concentrarse, sentarse, preocuparse, entre otros. Por tanto, en este ítem, se observó transferencia positiva en el grupo lusohablante. En el caso de los angloparlantes, por el contrario, las estructuras de su lengua no se podían transferir al español de manera efectiva, ya que no existen clíticos en la lengua inglesa. Por otra parte, las formas reflejas son menos utilizadas en el inglés que en el español; es decir, en el caso de los angloparlantes, se advirtió transferencia negativa.

### **Género gramatical**

En la prueba *post-test*, se observó que en ambos grupos de aprendientes 15% de los errores se relacionaron con el género gramatical. Específicamente, se apreció que existían problemas a la hora de diferenciar el género de los complementos directos, que podía ser masculino o femenino. En el caso de los informantes angloparlantes, esto puede deberse a la carencia de género gramatical en su lengua nativa, que ya atribuíamos anteriormente a un error de transferencia negativa. Para los lusohablantes, se consideró que estos errores se relacionaron al poco de uso de los pronombres en la oralidad, así como también a la diferencia de género de algunas palabras entre el español y el portugués de Brasil, como, por ejemplo: las palabras terminadas en *-agem* que son todas femeninas en portugués, como viaje (*viagem*), coraje (*coragem*), etc.

### **Resultados generales**

Al contrastar los resultados de ambos grupos de la muestra, se aprecia que los informantes lusohablantes presentan un efecto en el tiempo del aprendizaje-enseñanza de los pronombres en ELE, ya que sus resultados fueron consistentes en el Ítem 1, tal como se muestra en la Tabla 9: 74,28% de aciertos en la prueba *pre-test* versus 75,89% de aciertos en la prueba *post-test*; y, además, mejoraron considerablemente en el Ítem 2 luego del *feedback*: 49,72% de aciertos versus 79,16%. En el caso de los informantes angloparlantes, el comportamiento fue diferente, ya que en el Ítem 1 el desempeño descendió de 78,56% a 66,96% de aciertos y en el caso del Ítem 2 el desempeño mejoró

**Tabla 9.** Contraste entre resultados de ambos grupos de la muestra (L y A).

**Table 9.** Comparison between results from A and L groups.

Prueba	Ítem	Informantes L	Informantes A
<i>Prueba pre-test</i>	Ítem 1 Cumplimentación	74,28%	78,56%
	Ítem 2 Criterio acuerdo/desacuerdo	49,72%	74,99%
<i>Prueba post-test</i>	Ítem 1 Cumplimentación	75,89%	66,96%
	Ítem 2 Criterio acuerdo/desacuerdo	79,16%	91,66%

de 74,99% a 91,66%. Por tanto, el comportamiento del grupo angloparlante no fue concluyente.

Respecto a la transferencia en ambos grupos de la muestra, los informantes lusohablantes evidenciaron transferencia negativa en las categorías de función enclítica (formas personales), coaparición de los complementos directo e indirecto, leísmo, persona gramatical, número gramatical y transferencia positiva en la categoría de verbos reflexivos. En el caso de los angloparlantes, se observó transferencia negativa en las categorías de coaparición de frase nominal, pronombre personal átono, leísmo, función enclítica (formas personales), doblado de pronombres, persona gramatical, complementos directo e indirecto, uso de verbos reflexivos y género.

## Conclusiones

En cuanto a los resultados de la investigación, a nivel general se observó un efecto consistente en el tiempo del aprendizaje-enseñanza posterior al módulo de aula tan sólo en el grupo de lusohablantes, en tanto en ambos ítems los aprendientes mantuvieron su desempeño inicial (Ítem I: cumplimentación) o mejoraron (Ítem II: Criterios acuerdo/desacuerdo). Por su parte, el grupo de informantes angloparlantes mostró un comportamiento diferente, puesto que en el primer ítem de cumplimentación se observó una baja en los resultados del *post-test*, prueba posterior al *feedback* correctivo. No obstante esto, en el segundo ítem de criterios de acuerdo/desacuerdo, los informantes mostraron un alza considerable en su desempeño en el

*post-test* (75% a 91,67%). De esta manera, si bien es posible afirmar que hubo una duración en el tiempo del aprendizaje-enseñanza reforzado con el módulo de clases sobre pronombres, este efecto no fue consistente en ambos grupos. Aparentemente, no hubo un efecto homogéneo de lo aprendido; es decir, hubo casos en los que los aprendientes retuvieron lo adquirido mediante instrucción formal y otros en los que no ocurrió así.

Con respecto a los ítems gramaticales que revelaron mayores problemas de transferencia negativa, se observó que en el caso de los lusohablantes las categorías que presentaron más problemas fueron la función enclítica (formas personales), la coaparición de los complementos directo e indirecto, el uso de verbos reflexivos, el leísmo, la confusión de personas gramaticales y el número gramatical. En cuanto a los angloparlantes, estos cometieron errores relacionados con la coaparición de frase nominal y pronombre personal átono, el leísmo, la función enclítica (formas personales), el doblado de pronombres, la persona gramatical, los complementos directo e indirecto, el uso de verbos reflexivos y el género.

Ahora bien, teniendo en cuenta estos resultados, se puede concluir que la gramática del portugués de Brasil facilitó el traspaso de ciertas estructuras gramaticales, es decir, generó transferencia positiva, en tanto hubo un alto grado de similitud a nivel formal entre los pronombres de OD, OI y reflexivos. Pese a esto, se observó también que la gramática del PB posibilitaba la transferencia negativa en los aprendientes, ya que estos cometieron errores en categorías que, si bien son similares al español, no son exactamente iguales (las posiciones de los clíticos o el objeto cero, por ejemplo).

En cambio, en el caso de los angloparlantes, es factible suponer que la mayoría de los errores derivaron de transferencia negativa, entendida como la ausencia de ciertas categorías gramaticales del español en su lengua, como, por ejemplo, la falta de clíticos y, consecuentemente, la función enclítica; la ausencia de género; la escasa aparición de verbos reflexivos; la no diferenciación entre los pronombres de complemento directo e indirecto, entre otras características de la lengua inglesa.

Para concluir, es posible afirmar que, si bien estas conclusiones no suponen un apoyo al análisis contrastivo en cuanto predictor de dificultades de adquisición determinadas por la lengua materna de los aprendientes, los resultados sí permitieron comprender mejor cómo los aprendientes adquieren una estructura gramatical del español como lengua extranjera y, tal como evidencia este trabajo, fue posible apreciar cómo dicho proceso puede estar influido (aunque no determinado) por las lenguas nativas de los estudiantes de una lengua meta.

De hecho, como pudimos ver en este estudio, aunque el sistema de la lengua portuguesa es similar al español, esto no necesariamente benefició la adquisición de clíticos a nivel global para los aprendientes lusohablantes, ya que los angloparlantes mostraron resultados más consistentes y

homogéneos en cuanto a su conocimiento de pronombres personales átonos en las pruebas *pre-test* y *post-test*. Específicamente, en el ítem 2 del *pre-test*, los angloparlantes obtuvieron un porcentaje de acierto de 74,99% y los lusohablantes de 49,72%; en tanto, en el ítem 2 de la prueba *post-test*, los angloparlantes obtuvieron un porcentaje de acierto de 91,66%, mientras que los lusohablantes presentaron 79,16% de logro. En efecto, el hecho de que los sistemas lingüísticos del español y el portugués de Brasil sean similares implicó algunos errores de transferencia negativa, que no se observaron en los hablantes de inglés. Por ejemplo, los lusohablantes tuvieron problemas con la coaparición de complementos directo e indirecto, fenómeno que es infrecuente en la registro oral informal del portugués de Brasil.

## Referencias

- CENOZ, J.; PERALES, J. 2000. Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. In: C. MUÑOZ (ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel Lingüística, p. 109-125.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press.
- CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza, y la evaluación de las lenguas*. Madrid, Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acceso el: 28/05/2015.
- CORDER, S.P. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5:161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- CORDER, S.P. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2):147-160. <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147>
- DE AZEREDO, J.C. 2010. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo, Publifolha, 584 p.
- ELLIS, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 1170 p.
- ELLIS, R. 2006. Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *Tesol Quarterly*, 40(1):83-107. <https://doi.org/10.2307/40264512>
- FERNÁNDEZ SORIANO, O. 1999. El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. In: I. BOSQUE; V. DEMONTE (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Real Academia Española, Espasa Calpe, § 19.4. Disponible en: <http://www.hispanoteca.eu/Foro-preguntas/ARCHIVO-Foro/Redundancia%20pronominal-doblado%20de%20cl%C3%ADticos.htm>. Acceso el: 28/05/2015.
- INSTITUTO CERVANTES. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva, 624 p.
- JACKSON, H. 1981. Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English. In: J. FISIAK (ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford, Pergamon, p. 195-205.
- LOOS, E.; ANDERSON, S. 2004. *What is a clitic? Glossary of linguistic terms*. Disponible en: <http://www-01.sil.org/linguistics/GlossaryOfLinguisticTerms/WhatIsACliticGrammar.htm>. Acceso el: 28/05/2015.
- MATTE BON, F. 1995. *Gramática comunicativa del español*. Madrid, Edelsa, vol. 1, 386 p.
- MONTRUL, S.; DIAS, R.; SANTOS, H. 2011. Clitics and object expression in the L3 acquisition of Brazilian Portuguese: Structural similarity matters for transfer. *Second Language Research on L3 Acquisition*, 27(1):21-58. Disponible en: <http://slr.sagepub.com/content/27/1/21.short>. Acceso el: 28/05/2015.
- ODLIN, T. 1989. *Language Transfer: Cross-Linguistic Influences in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 220 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524537>
- PÉREZ TATTAM, R. 2011. *Second Language Competence: The Acquisition of Complex Syntax in Spanish*. Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 150 p.
- REALACADEMIA ESPAÑOLA, ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid, Santillana. Disponible en: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>. Acceso el: 28/05/2015.
- SANTOS GARGALLO, I. 1993. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid, Síntesis, 176 p.
- SELINKER, L. 1969. Language Transfer. *General Linguistics*, 9:67-92.
- SELINKER, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3):219-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- SIMÕES, A. 2006. Clitic Attachment in Brazilian Portuguese. *Hispania*, 89(2):380-389. <https://doi.org/10.2307/20063319>
- SPADA, N. 1997. Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30(2):73-87. <https://doi.org/10.1017/S0261444800012799>
- SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. M. 2008. Form-focused instruction: Isolated or integrated? *Tesol Quarterly*, 42(2):181-207. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00115.x>
- SWAN, M.; WALTER C. 1997. *How English works: A grammar practice book: with answers*. Oxford, Oxford University Press, 364 p.
- VAN PATTEN, B.; LEESER, M. 2006. Theoretical and research considerations underlying classroom practice: The fundamental role of input. In: R. SALABERRY; B. LAFFORD (eds.), *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to praxis*. Washington, DC, Georgetown University Press, p. 55-77.
- WALLENBERG, J.C. 2007. English Weak Pronouns and Object Shift. In: 26<sup>th</sup> West Coast Conference in Formal Linguistics (WCCFL). University of California, Berkeley, Cascadilla Press. Disponible en: <http://www.ncl.ac.uk/elll/research/publication/177998>. Acceso el: 28/05/2015.

Submetido: 10/08/2016  
Acepto: 08/03/2017

## Anexo

**Tabla 11.** Resultados de la prueba diagnóstico para ambos grupos (L y A).  
**Table 11.** Results of the Diagnosis Test for both groups (L and A).

Grupo	Resultados de la prueba diagnóstico
Grupo de informantes L	66,6%
Grupo de informantes A	73,55 %