

**“LES VOY A ECHAR DE MENOS CUANDO REGRESE A LOS ESTADOS UNIDOS”:  
ADQUISICIÓN DE LA VARIACIÓN DIALECTAL POR APRENDIENTES DE ESPAÑOL  
EN UN CONTEXTO DE INMERSIÓN**

**“Les voy a echar de menos cuando regrese a los Estados Unidos”: acquisition of  
dialectal variation by learners of Spanish in a study-abroad setting**

FRANCISCO SALGADO-ROBLES (IP)\*  
(University of Kentucky, EE.UU)

CARLOS ENRIQUE IBARRA (IC)\*  
(University of Florida, EE.UU)

## **RESUMEN**

En general se cree que estudiar en el extranjero es una de las maneras más eficientes y exitosas para adquirir el dominio de una lengua extranjera (L2), ya que los aprendientes se encuentran en situaciones en las que usan la lengua diariamente e interactúan con hablantes nativos. Después de una gran cantidad de investigación centrada en los resultados de la L2 de los programas de inmersión en español, muchas preguntas relativas a la adquisición de los patrones de la variación lingüística común a una comunidad en particular en un contexto de inmersión siguen sin respuesta. Este artículo explora hasta qué grado un grupo de aprendientes de español adquirieron estructuras variables del lenguaje, específicamente, el fenómeno del leísmo, mientras participan en un programa de inmersión de cinco meses en Valladolid (España). Los resultados sugieren que los aprendientes en un contexto de inmersión, de hecho, estimulan la conciencia de las formas no convencionales de la lengua meta, que son, hasta cierto punto, incorporadas a su competencia sociolingüística. En resumen, este estudio contribuye a ampliar un mayor conocimiento sobre el desarrollo de la competencia lingüística de la interlengua durante una estancia en el extranjero, así como a llenar un vacío en el nuevo capítulo de los estudios sobre la adquisición de la variación dialectal.

**Palabras clave:** Español como lengua extranjera – Inmersión – Variación dialectal – Leísmo.

---

\* IP: investigador principal. IC: investigador colaborador.

## ABSTRACT

It is generally believed that study abroad is one of the most efficient and successful ways to acquire proficiency in a second language (L2), since learners find themselves in situations in which they can use the language on a daily basis and interact with native speakers. After a wealth of research on the L2 outcomes of Spanish immersion programs, many questions pertaining to the acquisition of patterns of language variation common to a particular community in an SA context remain unanswered. This article explores the extent to which a group of learners of Spanish acquire variable structures of language - specifically, the *leísmo* phenomenon- while participating in a five-month study-abroad immersion program in Valladolid (Spain). The results suggest that SA learners do in fact develop an awareness of non-standard forms of the target language, which are, to a certain degree, incorporated into their sociolinguistic competence. In sum, this study adds further knowledge about the development of L2 linguistic competence during a sojourn abroad, and fills a gap in the new strand of studies on the acquisition of dialectal variation.

**Key words:** L2 Spanish – Immersion – Dialectal variation – *Leísmo*.

## INTRODUCCIÓN

Independientemente de la carrera universitaria, estudiar en el extranjero contempla un sinnúmero de beneficios que favorecen al estudiante. Grosso modo, se apunta al aumento de la confianza en sí mismo, de la apreciación por su propia cultura o del deseo de experimentar nuevos desafíos educativos y/o laborales. Al mismo tiempo, el hecho de tener contacto directo con la cultura extranjera ofrece al estudiante la oportunidad de aumentar el sentido de independencia y responsabilidad, mejorar la capacidad para comunicarse en diferentes ámbitos culturales y, entre otras, perfeccionar un idioma extranjero<sup>1</sup>. En lo concerniente a los estudios empíricos, los trabajos sobre las ganancias lingüísticas después de una estancia en el extranjero han crecido paulatinamente en las dos décadas pasadas, extendiéndose a muchas de las áreas del aprendizaje de segundas lenguas (L2, de aquí en adelante). Asimismo, la investigación<sup>2</sup> ha mostrado que

---

<sup>1</sup> Cfr. CARROLL, J., "Foreign Language Proficiency Levels Attained by Language Majors near Graduation", en *Foreign Language Annals*, 1 (1967), pp. 131-151; Cfr. HULSTRAND, J., "Beyond Anecdote: Education Abroad Comes of Age", en *International Educator*, 15, 1 (2006), pp. 52-55; *inter alia*.

<sup>2</sup> Cfr. FREED, B.F., "Language learning and study abroad", en FREED, B.F. (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 1995, pp. 3-33.

los programas de estudio en el extranjero pueden servir de beneficio lingüístico, ayudando a mejorar la adquisición de segundas lenguas (ASL, de aquí en adelante) en contextos de inmersión. Conforme el avance de estos estudios, aún existen notables limitaciones y lagunas por explorar.

## DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

Se entiende por competencia comunicativa la capacidad de una persona a la hora de comportarse eficaz y adecuadamente en una determinada comunidad de habla, para lo cual se requiere respetar un conjunto de reglas de descripción lingüística (gramática, léxico, fonética, semántica) y de uso de la lengua (contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación)<sup>3</sup>. 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 aprendientes están obligados a interactuar diariamente y socializar, idealmente, con hablantes nativos en diferentes situaciones<sup>4</sup>. Aunque la mayoría de la investigación empírica ha revelado que la inmersión en la cultura meta tiene un efecto positivo en el desarrollo del léxico<sup>5</sup>, de la fonología<sup>6</sup> y, entre otros, de la fluidez oral o escrita<sup>7</sup>, estos estudios se han centrado primordialmente en la adquisición de elementos no variables de la lengua meta, por lo que relativamente poco se sabe al margen de los elementos categóricos<sup>8</sup>. De ahí la existencia de disciplinas lingüísticas, atendiendo a aspectos relacionados con el uso de la lengua, han cuestionado

<sup>3</sup> Cfr. HYMES, D.H., "Models of the interaction of language and social life", en GUMPERZ, J. y HYMES, D.H. (eds), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, Blackwell, 1972, pp. 35-71.

<sup>4</sup> Cfr. MOUGEON, R., NADASDI, T., y REHNER, K., *The sociolinguistic competence of immersion students*, Bristol, Buffalo: Multilingual Matters, 2010; REGAN, V., HOWARD, M., y LEMÉE, I., *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context*, Buffalo, Multilingual Matters, 2009.

<sup>5</sup> Cfr. IFE, A., VIVES BOIX, G. y MEARA, P., "The impact of study abroad on the vocabulary development of different proficiency groups", en *Spanish Applied Linguistics*, 4, 1, (2000), pp. 55-84.

<sup>6</sup> Cfr. DÍAZ-CAMPOS, M., "The effect of style in second language phonology: An analysis of segmental acquisition in study abroad and regular-classroom students", en KLEE, C.A. y FACE, T.L. (eds.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, Somerville, MA, Cascadilla Proceedings Project, 2006, pp. 26-39; Cfr. LORD, G., "The Combined Effects of Immersion and Instruction on Second Language Pronunciation", en *Foreign Language Annals*, 43, 3 (2010), pp. 488-503.

<sup>7</sup> Cfr. GARCÍA-AMAYA, L., "New Findings on Fluency Measures across Three Different Learning Contexts", en COLLENTINE, J., GARCÍA, M, B.A. LAFFORD, B.A, y MARCOS MARÍN, F. (eds.), *Selected Proceedings of the 11th Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville, MA, Cascadilla Proceedings Project, 2009, pp. 68-80; Cfr. LORD, G., "Second Language Development and Linguistic Awareness during Study Abroad: A Case Study", en *Hispania*, 92, 1 (2009), pp. 127-141.

<sup>8</sup> Cfr. DEWAELE, J.M., "The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language: An overview", en *French Language Studies*, 14 (2004), pp. 301-319; Cfr. HOWARD, M., "Sociolinguistic variation and second language acquisition: A study of advanced learners of French", en *SKY Journal of Linguistics*, 17 (2004), pp. 143-165; *inter alia*.

hasta qué punto el mero conocimiento de la gramática de una L2 permite usarla siempre de manera adecuada.

Hacia los años 70 del siglo XX, Hymes define el concepto de competencia comunicativa como la capacidad de formar enunciados que sean no sólo gramaticalmente correctos, sino además socialmente apropiados en el contexto discursivo. Motivado por la noción hymesiana de competencia comunicativa, Canale<sup>9</sup> relaciona esta inclinación con la enseñanza de L2 y analiza sus componentes: competencia gramatical, competencia discursiva, competencia sociolingüística y competencia estratégica. Posteriormente, Bachman<sup>10</sup> propone un modelo de competencia lingüística compuesto de la competencia organizacional (que incluye la competencia gramatical y la competencia textual) y la competencia pragmática (que está constituida de la competencia sociolingüística y la competencia ilocutiva). El concepto de competencia sociolingüística, por su parte, 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<sup>11</sup> como en un contexto de inmersión<sup>12</sup>. Entre los que ganan mayor interés para nuestro estudio sobresalen aquellos que investigan la adquisición de componentes de variación lingüística en un contexto de estudios en el extranjero. Salvo específicos estudios sobre el alemán<sup>13</sup> y español<sup>14</sup> como L2, la gran mayoría de esta investigación ha sido llevada a cabo en el aprendizaje del francés<sup>15</sup>.

<sup>9</sup> Cfr. CANALE, M., "From communicative competence to communicative language pedagogy", en RICHARDS, J.C. y SCHMIDT, R.W. (eds.), *Language and Communication*, London, Longman, 1983, pp. 2-27.

<sup>10</sup> Cfr. BACHMAN, L.F., *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

<sup>11</sup> Cfr. BELL, N.D. y ATTARDO, S., "Failed humor: Issues in Non-Native Speakers' Appreciation and Understanding of Humor", en *Intercultural Pragmatics* 7, 3 (2010), pp. 423-447; *inter alia*.

<sup>12</sup> Cfr. MARRIOTT, H., "The acquisition of politeness patterns by exchange students in Japan", en FREED, B.F. (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Philadelphia, John Benjamins, 1995, pp. 197-224; *inter alia*.

<sup>13</sup> Cfr. BARRON, A., "Learning to say "you" in German: The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context", en DUFON, M.A. y CHURCHILL, E. (eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006, pp. 59-88.

<sup>14</sup> Cfr. GEESLIN, K.L., GARCÍA-AMAYA, L., HASLER-BARKER, M., HENRIKSEN, N., y KILLAM, J., "The SLA of Direct Object Pronouns in a Study Abroad Immersion Environment Where Use Is Variable", en BORGONOVO, C., ESPAÑOL-ECHEVARRÍA, M. y PRÉVOST, P. (eds.), *Selected Proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville, MA, Cascadilla Proceedings Project, 2010, pp. 246-259; Cfr. SALGADO-ROBLES, F., "¿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", en *Interlingüística*, 21 (2010), pp. 110-133

<sup>15</sup> Cfr. MOUGEON *et al.*, *op. cit.*; Cfr. REGAN *et al.*, *op. cit.*

Presentado el concepto de competencia comunicativa en la adquisición de L2 y enfatizada la importancia que desempeña el contexto de aprendizaje para el desarrollo de la competencia sociolingüística, queda expuesto el planteamiento del problema. En el siguiente apartado, establecemos los principales objetivos de la presente investigación, seguidos, de las preguntas de investigación que nos proponemos responder.

## **OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Aunque una abundante literatura documenta los efectos de estudios en el extranjero en la adquisición de L2, esta investigación refleja notables lagunas por una patente necesidad de conocimiento sobre ciertas áreas menos exploradas. Por consiguiente, aquí se abordan los efectos de esta movilidad por estudios en el desarrollo de la competencia sociolingüística en español como L2 (EL2, de aquí en adelante). Prestando atención a las subáreas de este componente de la competencia lingüística, el punto de interés para este trabajo es la adquisición de la variación sociolingüística (“norma vernácula” de la localidad, esto es, variación dialectal<sup>16</sup>), la cual, siendo observada en el habla de hablantes nativos, incluyen en su repertorio lingüístico aprendientes de español durante una estancia de estudios en el extranjero. La comunidad de habla en que estos se inmiscuyen es la castellana (vallisoletana) y el rasgo de la variación dialectal del español de esta variedad es el uso de clíticos, concretamente el leísmo animado. Por tanto, aquí analizamos los efectos de la inmersión en la adquisición de esta variación lingüística por un grupo de aprendientes de español a lo largo de un semestre en la comunidad de habla de Valladolid.

Para alcanzar esta meta, planteamos responder una serie de preguntas de investigación que, grosso modo, pretenden averiguar con qué nivel de frecuencia los aprendientes adquieren el uso de variantes empleadas por los hablantes nativos al comparar ambas tomas de datos; cuál es la relación entre el desarrollo lingüístico oral del aprendiente y la producción del hablante nativo; y qué factores lingüísticos favorecen la producción del pronombre clítico de objeto directo animado (de persona) en aprendientes de EL2 y la de los hablantes nativos.

---

<sup>16</sup> Cfr. SIEGEL, J., *Second dialect acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

## GANANCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS EN UN CONTEXTO DE INMERSIÓN

La competencia sociolingüística en L2 en un contexto de inmersión ha tocado aspectos socioculturales<sup>17</sup>, así como otra exigua línea se ha centrado en la adquisición de determinados rasgos de variación lingüística<sup>18</sup>. En lo que atañe a los estudios orientados hacia la variación, con la salvedad de los trabajos de Geeslin *et al.*<sup>19</sup> y Salgado-Robles<sup>20</sup>, el resto de la investigación ha sido llevada a cabo en francés como L2. Generalmente estos estudios variacionistas se han centrado en tres construcciones principales: la omisión de la partícula negativa *ne*<sup>21</sup>; el uso de los pronombres de tratamiento entre *tu* y *vous*<sup>22</sup>; y, por último, la sustitución entre *nous* y *on*<sup>23</sup>. Esta investigación considera factores que correlacionan sociolingüísticamente, además de tener en cuenta otras variables, tales como el tiempo de estancia en el extranjero, la cantidad de instrucción en la L2, las actitudes hacia la L2, y, entre otros, los círculos sociales con que los estudiantes se relacionan.

Los trabajos de Geeslin *et al.* y de Salgado-Robles continúan la línea del desarrollo de la competencia sociolingüística, abriendo la vereda de EL2. Estos estudios examinan hasta qué punto la inmersión en la cultura meta se refleja en el desarrollo lingüístico de rasgos variables propios de la comunidad de habla en la que el aprendiente se inmiscuye. Mientras el primero analiza el desarrollo del uso variacionista del pronombre personal de objeto directo por aprendientes de EL2 en León (Castilla y León), el segundo estudio, por su parte, se centra en el desarrollo del uso de la pluralización de *haber* por aprendientes de EL2 en Sevilla (Andalucía). En líneas generales, estos trabajos ayudan a conocer más sobre la adquisición de rasgos no categóricos del EL2 en contextos de inmersión.

A modo de conclusión, el denominador común persistente en la mayoría de esta investigación es afirmar que los estudiantes integrados en la cultura meta tienen mayor posibilidad y accesibilidad de captar estas diferencias sociolingüísticas que difícilmente pueden aprender o adquirir en un contexto ordinario de clase de lengua extranjera.

---

<sup>17</sup> Cfr. MARRIOTT, *op. cit.*

<sup>18</sup> Cfr. MOUGEON *et al.*, *op. cit.*; Cfr. REGAN *et al.*, *op. cit.*

<sup>19</sup> Cfr. GEESLIN *et al.*, *op. cit.*

<sup>20</sup> Cfr. SALGADO-ROBLES, *op. cit.*

<sup>21</sup> Cfr. REGAN, V., "From community back to classroom: what variation analysis can tell us about context of acquisition", en DEWAELE, J.M. (ed.), *Focus on French as a Foreign Language: multidisciplinary approaches*, Clevedon, United Kingdom, Multilingual Matters, 2005, pp. 191-209.

<sup>22</sup> Cfr. DEWAELE, *op. cit.*

<sup>23</sup> Cfr. REHNER, K., MOUGEON, R., y NADASDI, T., "The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners: The case of *nous* versus *on* in immersion French", en *Studies in Second Language Acquisition*, 25 (2003), pp. 127-156.

## EL LEÍSMO EN LA VARIEDAD CASTELLANA

El fenómeno lingüístico del leísmo ha sido extensamente estudiado en comunidades monolingües en España por Klein-Andreu<sup>24</sup>. En lo que sigue, centramos nuestra atención en los estudios sociolingüísticos más completos sobre los empleos leístas en la variante castellana y reconocidos por sus novedosas aportaciones hacia este fenómeno.

Klein-Andreu<sup>25</sup> representa el primer estudio cuantitativo del castellano vallisoletano sobre las variaciones en el uso de los clíticos en España, distinguiendo el “sistema referencial” del “sistema casual”. Mientras el primero es el uso de *le* para referirse a un ser viviente masculino (uso aceptado por la RAE) o femenino (aún no admitido como normativo), el “sistema casual”, por su parte, consiste en el uso de *la/lo* como acusativo. La autora apunta a que el sistema referencial está mucho más extendido en Valladolid que en Soria y Logroño. Revela que el leísmo vallisoletano con seres vivos es de alrededor de 90% en las tres clases socioeconómicas estudiadas (alta, media y baja), mientras el leísmo con referentes inanimados sube del 18% en la clase alta a casi el 50% en la clase media y al 57% en la clase baja.

En cuanto el factor lingüístico, existe mayor frecuencia de leísmo con referentes animados de género masculino. Otro factor lingüístico que ha resultado influir en la producción del leísmo corresponde a la telicidad. Flores-Cervantes<sup>26</sup> liga el fenómeno del leísmo con la transitividad verbal<sup>27</sup> de forma que los predicados con transitividad más baja varía simultáneamente que el uso del clítico *le* en contextos acusativos. Según el modelo propuesto por Hopper y Thompson<sup>28</sup>, los verbos télicos llevan mayor carga transitiva que los verbos atélicos. Describen la transitividad como “a matter of carrying-over or transferring an action from one participant to another”, por lo cual entienden que cuanto más transitiva sea la estructura, mayor proclividad a que el objeto actúe como un

---

<sup>24</sup> Cfr. KLEIN-ANDREU, F., “Factores sociales en algunas diferencias lingüísticas en Castilla la Vieja”, en *Revista de Sociología*, 11 (1979), pp. 46-67; Cfr. KLEIN-ANDREU, F., “Variación actual y reinterpretación histórica”, en SERRANO, M.J. (ed.), *Estudios de variación sintáctica*, Madrid-Frankfurt, Vervuert-Iberoamérica, 1999, pp. 197-220; Cfr. KLEIN-ANDREU, F., *Variación actual y evolución histórica: los clíticos le/s, la/s, lo/s*, LINCOS studies in Romance linguistics, 16, Munchen: LINCOS Europa, 2000.

<sup>25</sup> Cfr. KLEIN-ANDREU, *op. cit.*, 1979.

<sup>26</sup> Cfr. FLORES CERVANTES, M., *Leísmo, laísmo y loísmo. Sus orígenes y evolución*, México, Conaculta, Inah, 2002.

<sup>27</sup> Cfr. HOPPER, P. y THOMPSON, S., “Transitivity in grammar and discourse”, en *Language*, 45 (1980), pp. 251-299.

<sup>28</sup> *IBÍDEM*, p. 253.

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

En un segundo estudio sobre el uso de los pronombres de objeto en Soria, Valladolid y Toledo, los resultados de Klein-Andreu<sup>29</sup> apuntan a que el habla vallisoletana resulta ser la más innovadora, mientras que las otras, por mantener el uso “etimológico” de *le(s)*, son más conservadoras.

Por último, Klein-Andreu<sup>30</sup> se basa en aproximadamente 160 horas de conversación entre 76 mujeres y 64 hombres de diferentes niveles socioculturales de la provincias de Burgos, Valladolid, Soria, Logroño y Toledo. Entre los resultados más significativos del habla de Valladolid, sobresale el uso (68%) de *le/s* para referentes masculinos en función de acusativo –hallazgo encontrado en el grupo de hablantes con una vida limitada a la zona y, por lo tanto, con altas posibilidades de representar el “vernáculo autóctono”. Klein-Andreu<sup>31</sup> concluye que en la variedad vallisoletana “*le/s* significa solamente ‘masculino’ y *las/s* solamente ‘femenino’, sin distinción de caso”, además de comprobar que las observaciones tradicionales (i.e., el léismo es menos frecuente en plural que en singular) pierden validez, ya que sus resultados apuntan a que incluso a veces (por ejemplo, con referencias a entes inánimes) la frecuencia de *le/s* para plurales es mayor que la de *le* para singulares.

Como colofón, a pesar de la vasta investigación dedicada a este fenómeno, la gramática de la lengua española todavía no ha conseguido dilucidar de modo definitivo los criterios decisivos en la selección de este pronombre, por lo que el tema de discusión sigue abierto.

## METODOLOGÍA

Con el objetivo de dar repuesta a nuestros interrogantes iniciales, examinamos el desarrollo de la competencia sociolingüística, enfocándonos en la adquisición de la variación dialectal. Específicamente, nos centramos en la producción de los pronombres clíticos de objeto directo (animado) que hacen los aprendientes de EL2 después de

---

<sup>29</sup> Cfr. KLEIN-ANDREU, *op. cit.*, 1999.

<sup>30</sup> Cfr. KLEIN-ANDREU, *op. cit.*, 2000.

<sup>31</sup> *IBÍDEM*, p. 52.



inmiscuirse en la comunidad de habla vallisoletana durante cinco meses. Para la obtención de datos, nuestro estudio ha empleado entrevistas orales individuales (entrevistas sociolingüísticas) tanto para los aprendientes (grupo experimental) como para los hablantes nativos (grupo comparativo). La comparación entre ambos grupos nos ha permitido analizar los efectos que ha tenido la inmersión en lo que se refiere a las ganancias lingüísticas de nuestro interés. Los datos son finalmente analizados de manera cuantitativa y cualitativa, con el fin de llegar a comprender bien los posibles factores lingüísticos implicados en el desarrollo sociolingüístico, además de entender la influencia de la experiencia del extranjero en la L2.

### **Diseño de la Investigación**

Partiendo de la base que nuestra meta era conseguir un significativo número de participantes con similares perfiles, el Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid nos facilitó el reclutamiento de los participantes. El investigador principal se reunió con los participantes de manera individual para entrevistarlos (45-60 minutos cada entrevista) en dos ocasiones: a principios y a final del semestre. Con respecto a los hablantes nativos (grupo comparativo), adoptamos un muestreo en bola de nieve, esto es, los propios miembros de las familias y los intercambios de los estudiantes nos pusieron en contacto con otras familias que ellos conocían.

### **Participantes**

Esta investigación se ha constituido de un total de 40 participantes: 20 en el grupo experimental (GE) y 18 en el grupo comparativo (GC). Logramos conseguir que los dos grupos fuesen lo más homogéneo posible. El GE, por su parte, estaba formado por 10 hombres y 10 mujeres, eran aprendientes de español de nivel intermedio-alto (se requirió un mínimo de dos años a nivel universitario); estudiaban español como titulación principal o doble titulación en la universidad de origen; sus edades oscilaban entre 20 y 24 años; era su primera estancia en el extranjero durante cinco meses; y estaban matriculada a horario completo (12 y 15 créditos). Todos profesores eran hablantes nativos de español y, como mínimo, naturales de España. El GC, por su parte, se formaba de un similar número en cuanto al género (9 hombres y 9 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.

### **Entrevistas sociolingüísticas**

En términos de contenidos, los módulos abordaban temas relevantes (previamente piloteados por el investigador principal<sup>32</sup>) tanto para los hablantes nativos como para los aprendientes. 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, la percepción del estadounidense en España, los primeros choques culturales, la familia anfitriona, el balance de la experiencia, diferencia de enseñanzas, diversión española, lugar favorito, festividades y añoranza. La temática en las entrevistas del GC abordaba la juventud, la ciudad de Valladolid, la identidad castellana, la crisis económica, la sanidad pública, el turismo, las festividades, la política, etc.

### **Formación y tratamiento del corpus**

Nuestro corpus principal que constituye el enfoque de este estudio es de naturaleza oral. Procede de la extracción de todas ocurrencias (un total de 1.667 casos, esto es, 14.37 casos por participante) relevantes a nuestro trabajo, siendo seguidamente codificadas como parte del análisis variacionista del uso de la variable de los pronombres clíticos de objeto directo de persona. Dada la naturaleza de nuestro estudio, consideramos que contamos con un número de casos aceptable y fiable<sup>33</sup>.

Las entrevistas fueron transcritas seleccionando los fragmentos de interés para nuestro estudio y utilizando una ortografía estándar<sup>34</sup>. Todos los ejemplos de verbos monotransitivos con objeto directo animado fueron extraídos, pasados a una hoja de cálculo y codificados de acuerdo a los diferentes factores lingüísticos. Codificadas las variables, calculamos la proporción de los casos obtenidos por participante y factor. Después, computamos las probabilidades de cada variable mediante el correspondiente

---

<sup>32</sup> Cfr. SALGADO-ROBLES, *op. cit.*

<sup>33</sup> Cfr. HERNÁNDEZ CAMPO, J.M. y ALMEIDA, M., *Metodología de la investigación sociolingüística*, Málaga, Comares, 2005, p. 200.

<sup>34</sup> Cfr. DUBOIS, J.W., "Transcription symbols by Delicacy: Levels 1-4. Voicewalker" [Documento de Internet disponible en <<http://www.linguistics.ucsb.edu/projects/transcription/tools.html>> (15 de abril de 2011).

comando del programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para Windows en su versión 18.0. En lo que al tipo de prueba estadística se refiere, calculamos la frecuencia de las variantes de la variable dependiente, según cada una de las variables independientes. Nuestros datos fueron analizados principalmente en base a estadísticas descriptivas, pruebas *t* (para muestras relacionadas y muestras independientes) y correlación de Pearson<sup>35</sup>.

## 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, consideramos cuatro variables lingüísticas, las cuales habían resultado significativas en previos estudios de ASL y/o sociolingüística por correlacionar en el desarrollo de L2 o con variedades lingüísticas del español. Estas incluyeron: 1) tipo de predicado verbal, 2) número del referente, 3) aspecto de telicidad, y 4) animacidad del sujeto. Para detectar las variables que correlacionaban entre ellas, utilizamos el índice de correlación de Pearson. Consideramos los coeficientes de correlación existente entre las variables, los cuales deben ser altos para que el análisis factorial sea apropiado. Los resultados estadísticos pusieron de manifiesto que había una relación estadísticamente significativa entre un alto número de correlaciones, entre las cuales obtuvimos un total de cinco índices: el referente en singular y el uso general del clítico *le*; el referente en singular y la clase verbal simple; el referente animado y el referente en singular (de la prueba inicial); el aspecto verbal télico y el uso general del clítico *le*; la clase verbal simple y el referente en singular (de la prueba final). (Consúltense los resultados estadísticos en la Tabla 1, Apéndice 1)

En lo referente al tipo de predicado verbal, observamos que no podía calcularse la significancia de la diferencia entre los exámenes inicial y final por no contar con un suficiente número de predicados compuestos. En el predicado verbal simple, por su parte, ambas pruebas (inicial y final) resultaron estadísticamente significativas, en las cuales observamos a simple vista una diferencia significativa entre ambos grupos.

Al contrastar los resultados del número del referente, obtuvimos tres –de cuatro– pruebas significativas, es decir, la prueba inicial de referentes en singular y en plural, junto con la prueba final de referentes en singular. Dado que el resultado probabilístico del uso

---

<sup>35</sup> Cfr. LARSON-HALL, J., *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*, New York, Routledge, 2010.

leísta con referentes en plural en la prueba final superaba el valor de 0.05, aceptamos la hipótesis nula que propone que no existe diferencia significativa entre las dos medidas. El hecho de que la cuarta prueba no resultase probabilísticamente reveladora seguía siendo indicadora en el sentido de que pudimos comprobar un acercamiento hacia el uso leísta en plural entre aprendientes de EL2 ( $M=54.056$ ) y los hablantes nativos ( $M=65.944$ ). Asimismo, en términos de desarrollo de la competencia sociolingüística, interpretamos que al final de la experiencia en el extranjero la inmersión en una comunidad de variedad leísta tuvo sus efectos en lo referente a esta variación lingüística.

Con referencia a la telicidad, los resultados de la comparación entre el grupo de aprendientes y el de hablantes nativos vuelven a ser reveladores, lo cual nos ayudó a que la hipótesis inicial adquiriese mayor poder explicativo. A diferencia del aspecto télico, el aspecto atélico mostró ser indicador tanto en la prueba inicial (0.000) como en la prueba final (0.001). Este hallazgo nos llevó a interpretar que de manera longitudinal los aprendientes tuvieron ganancias en lo que pertinente al uso leísta con el aspecto atélico.

El último factor lingüístico analizado corresponde a la animacidad del sujeto. Comprobamos que el uso leísta con sujeto animado había indicado una diferencia significativa. En cuanto al uso del leísmo con sujeto inanimado, por su parte, la prueba inicial resultó ser ligeramente significativa (0.049) y simplemente debido al grupo comparativo, el cual registró un promedio de 19.444 al compararlo con el valor de 0.000 obtenido por el grupo experimental.

## **CONCLUSIONES**

Aquí presentamos las conclusiones a las que llegamos después del análisis realizado. En primer lugar, centramos nuestra atención en dar respuesta a las preguntas de investigación este trabajo. En la siguiente sección, resumimos las contribuciones de nuestra investigación al campo de la adquisición de L2 en contexto de inmersión en el extranjero. Por último, hacemos constar varias limitaciones, seguidas de algunas recomendaciones en las que, a nuestro criterio, podrían encauzarse futuros trabajos aledaños a nuestra línea de investigación.

### **Respuesta a las preguntas de investigación**

Como respuesta a la primera pregunta de investigación, enfocándonos en el uso del pronombre clítico *le/s* con referencia a persona y en caso acusativo, nuestros datos

mostraron que los participantes del grupo experimental produjeron de manera longitudinal este pronombre clítico en un grado más cercano al uso vernáculo empleado por el grupo comparativo. En concreto, observamos un cambio ascendente en el uso de *le/s* al comparar la prueba inicial (M=17.889) con la prueba final (M=41.502). Además de este aumento de uso y aun siendo consciente de las diferencias entre el grado de producción de los grupos intervenidos, los resultados mostraron que el promedio del clítico en la prueba final (M=41.502) se acercó a la media (M=62.596) del grupo comparativo en cuestión. Aun siendo conscientes de que los participantes tenían un uso levemente dispar en la producción del clítico *le/les* previa al inicio de su experiencia en el extranjero, los resultados de la prueba final nos llevaría a corroborar nuestra hipótesis de que el contacto con la variedad lingüística en la que estaban inmiscuidos motivaría de manera gradual el acercamiento en la producción hacia las formas vernáculas.

En cuanto a la relación entre el desarrollo lingüístico oral del aprendiente y la producción del hablante nativo (segunda pregunta de investigación), analizamos los factores lingüísticos que favorecieron la producción leísta. Con la salvedad del factor tiempo verbal, de la comparación de los resultados del leísmo de la prueba final de los aprendientes con los de los hablantes nativos, observamos que el resto de los factores favoreció en cierta medida la producción del clítico animado *le/s* en el grupo experimental, acercándose a la norma vernácula vallisoletana de manera longitudinal. En primer lugar, del factor género del referente el que tuvo una mayor significancia fue el género masculino. El GC obtuvo una media de 77.067 de uso leísta con masculinos, resultado que, al ser comparado con la producción final de los aprendientes (M=63.912), sufrió un notable acercamiento hacia la norma vernácula especialmente si lo contrastamos con el que obtuvo en la prueba inicial (M=41.428). El segundo factor que marcó una notable diferencia entre la prueba inicial y la prueba final y, por tanto, se acercó a la norma nativa fue el subfactor referente plural. Los resultados reflejaron que los aprendientes produjeron un mayor uso leísta con referentes en plural si comparamos la prueba inicial (M=12.833) con la prueba final (M=54.046) y con la de los hablantes nativos (M=65.944).

Seguidamente, el tercer factor que resultó significativo fue la animacidad del sujeto, destacando, sobre todo, el subfactor sujeto animado para ambos grupos de aprendientes. Por una parte, habíamos notado que el GE empezó produciendo leísmo en una media de 18.146 y observamos que su porcentaje (M=41.493) en prueba final aumentó considerablemente, acercándose, por tanto, a las formas nativas (M=62.001). Por último,

el factor telicidad resultó tener cierta relevancia también, sobre todo el aspecto atético. Aquí podemos apreciar un acercamiento hacia la norma nativa (M=67.792) entre los resultados del GE (M=37.978), especialmente al compararlos con los iniciales (M=24.658).

Dado que nuestra intención era comparar la frecuencia de producción leísta entre el grupo experimental y comparativo, con el fin de averiguar los factores lingüísticos que más se parecían de manera longitudinal, partimos con la hipótesis de que tendría un mayor efecto adquisitivo para el aprendiente aquel factor que mostrase una mayor frecuencia de uso en el habla nativa. Efectivamente nuestra hipótesis inicial pudo corroborarse con los resultados obtenidos y pudimos afirmar –al menos en base a nuestro corpus– que las habilidades lingüísticas emanaban de la experiencia que la persona acumulaba con su uso<sup>36</sup>.

### **Contribuciones de la presente investigación**

Para la investigación centrada en los efectos de la inmersión en una L2, el presente trabajo ofrece algunos puntos fuertes merecedores de mención. En primer lugar, la particularidad de nuestro análisis por la que adquiere atracción entre los interesados en el tema es indiscutiblemente el conocimiento sobre el desarrollo de la competencia sociolingüística (y, en nuestro caso particular, la adquisición de la variación dialectal) de EL2 en un contexto de estudios en el extranjero. Dada la escasez de trabajos sobre la sociolingüística en la interlengua en español, mantenemos que nuestra aportación complementa los efectos de aquellos llamamientos sobre la falta de investigación centrada en la adquisición de la variación lingüística<sup>37</sup>. Este trabajo también supera las limitaciones de algunos estudios previos, los cuales tenían un bajo número de participantes. Al mismo tiempo, va más allá del análisis de los efectos de un programa intensivo de estudio en el extranjero (típicamente, aquellos de verano), pues conseguimos que sea de un semestre académico y de manera longitudinal para poder así vigorizar los

---

<sup>36</sup> Cfr. MOUGEON *et al.*, *op. cit.*; Cfr. REGAN *et al.*, *op. cit.*; Cfr. TOMASELLO, M., “First steps toward a usage-based theory of language acquisition”, en *Cognitive Linguistics*, 11, 1-2 (2000), pp. 61-82.

<sup>37</sup> Cfr. BAYLEY, R. y REGAN, V., “Introduction: The acquisition of sociolinguistic competence”, en *Journal of Sociolinguistics*, 8 (2004), pp. 323-338; Cfr. LAFFORD, B.A., “The effects of study abroad vs. classroom contexts on Spanish SLA: Old assumptions, new insights and future research directions”, en KLEE, C.A. y FACE, T.L. (eds.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, Somerville, MA, Cascadilla Proceedings Project, 2006, pp. 1-25.

hallazgos de manera contundente<sup>38</sup>. Un último aspecto fuerte de nuestra investigación incluye la aplicabilidad pedagógica en la enseñanza del español como lengua extranjera, ya que hasta la fecha el componente sociolingüístico se ha mantenido al margen mayormente por un interés convencional<sup>39</sup>. Defendidos los principales puntos que explican la relevancia de nuestro estudio, concluimos ofreciendo varias recomendaciones que contribuyen ampliar el tema.

### **Recomendaciones para futuros trabajos**

Dada nuestra experiencia, una sugerencia que proponemos para futuros trabajos es un seguimiento exhaustivo sobre el empleo de la lengua materna (L1) y L2 de manera gradual en el transcurso de la estancia en el extranjero. El hecho de contar con información sobre las expectativas del participante justamente a su llegada, sobre las experiencias vividas a mitad de semestre y sobre una encuesta que englobe su experiencia y proyecte su perspectiva hacia el futuro podría darnos una imagen más rigurosa del perfil lingüístico del aprendiente. Sostenemos que ahondar en la forma de vivir arrojaría luz en el conocimiento de socialización e integración en la cultura meta<sup>40</sup>. En cuanto al perfil de los participantes, consideramos de especial interés para el terreno de ASL en contextos de inmersión en el extranjero la contribución de estudios con participantes especializándose en carreras diferentes al grado en Estudios Hispánicos. De las entrevistas con el personal administrativo de los programas de estudios académicos, aprendimos que el perfil de los estudiantes de intercambio no es siempre necesariamente aquel que esté especializándose en español, sino que hay quienes necesitan cumplir unos requisitos mínimos de lengua extranjera para su carrera universitaria (e.g., Ciencias Económicas o Ciencias de la Salud) y se aventuran a cursarlos en el extranjero.

Igualmente, lanzamos la sugerencia de que se realicen estudios comparativos con participantes inmiscuidos en una comunidad de habla en la que el uso de pronombres clíticos difiera al vallisoletano. Hallazgos de similares trabajos podrían dilucidar más sobre el proceso de adquisición de patrones de la variación lingüística común a una comunidad de habla en particular.

---

<sup>38</sup> Cfr. LAFFORD, *op. cit.*, pp. 20-21.

<sup>39</sup> Cfr. GUTIÉRREZ, M.J y FAIRCLOUGH, M., "Incorporating Linguistic Variation into the Classroom", en SALABERRY, R. y LAFFORD, B.A. (eds.), *The Art of Teaching Spanish. Second Language Acquisition from Research to Praxis*, Washington, D.C., Georgetown University Press, 2006, pp. 173-191.

<sup>40</sup> Cfr. KINGINGER, C., *Language Learning and Study Abroad: A Critical Reading of Research*, Basingstoke, England, Palgrave Macmillan, 2009, pp. 158 y ss.

En términos de duración, pensamos que sería necesaria la observación de los efectos que podría tener una inmersión de un curso académico completo en el perfeccionamiento de la L2, con especial interés en el desarrollo de la competencia sociolingüística. Consideramos que el factor tiempo es crucial (y necesario) para la adquisición de la variación sociolingüística de una L2, ya que, como señalan Regan et al.<sup>41</sup>, la duración de la estancia “in the speech community is correlated in most cases with the acquisition of native speaker variation patterns. If a speaker stays for a year, for instance, gains are considerably more than if the stay is only for two months”. Asimismo, sugerimos que se vuelva a hacer una recogida de datos con los mismos participantes después de un semestre tras su vuelta, con el fin de comprobar hasta qué punto perduran los efectos de la inmersión<sup>42</sup>.

Por último, concierne al terreno de investigación, encontramos extremadamente imprescindible la contribución de otros estudios centrados en la competencia sociolingüística. Bachman<sup>43</sup> 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<sup>44</sup>. Como sugerencia, algunas propuestas incluyen desde la adquisición de otros rasgos de la variación en fonología (e.g., la distinción entre /s/ y /θ/ en el español europeo, la asibilación de /r/ del español mexicano, la elisión de /d/ intervocálica a final de palabra, el yeísmo rehilado en Argentina, etc.), en léxico (vocablos relacionados con alimentos, prendas de vestir) o, entre otros, en morfosintaxis (e.g., leísmo inanimado, laísmo, loísmo, el (de)queísmo, el uso de *ser* y *estar* del español de México, etc.).

---

<sup>41</sup> Cfr. REGAN *et al.*, *op. cit.*, p. 135.

<sup>42</sup> Cfr. REGAN, *op. cit.*, p. 205.

<sup>43</sup> Cfr. BACHMAN, *op. cit.*, pp. 87 y ss.

<sup>44</sup> Cfr. SIEGEL, *op.cit.*



**APÉNDICE 1:**Tabla 1: Uso léista (GE y GC) de manera longitudinal (Prueba *t* para muestras independientes)

	Grupo	Prueba	Media	N (observaciones)	Desviación Típica	Valor <i>t</i>	Significancia de la prueba <i>t</i> *
Uso de <i>le</i>	GE	Pre	17.889	20	13.005	-7.264	<b>0.000</b>
	GC		62.596	18	23.894		
	GE	Post	41.502	10	22.623	-2.792	<b>0.008</b>
	GC		62.596	18	23.894		
Predicado verbal simple	GE	Pre	19.557	20	13.768	-6.302	<b>0.000</b>
	GC		61.598	18	25.108		
	GE	Post	42.718	20	22.621	-2.541	<b>0.015</b>
	GC		61.598	18	25.108		
Referente Singular	GC		61.598	18	25.108		
	GE	Pre	21.456	20	21.897	-4.131	<b>0.000</b>
	GC		58.126	18	31.416		
	GE	Post	30.148	20	35.638	-2.555	<b>0.015</b>
Referente Plural	GC		58.126	18	31.416		
	GE	Pre	12.833	20	19.504	-7.161	<b>0.000</b>
	GC		65.944	18	26.043		
	GE	Post	54.046	20	28.906	-1.327	0.193
Télico	GC		65.944	18	26.043		
	GE	Pre	23.131	20	26.135	-2.014	0.052
	GC		42.3767	18	32.672		
	GE	Post	33.511	20	25.839	-0.931	0.358
Atélico	GC		42.367	18	32.672		
	GE	Pre	24.658	20	30.753	-4.676	<b>0.000</b>
	GC		67.792	18	25.490		
	GE	Post	37.978	20	27.443	-3.458	<b>0.001</b>
Sujeto Animado	GC		67.792	18	25.490		
	GE	Pre	18.146	20	13.044	-7.008	<b>0.000</b>
	GC		62.001	18	23.489		
	GE	Post	41.493	20	22.706	-2.735	<b>0.010</b>
Sujeto Inanimado	GC		62.001	18	23.489		
	GE	Pre	0.000	20	0.000	-2.122	<b>0.049</b>
	GC		19.444	18	38.877		
	GE	Post	10.000	20	30.779	-0.834	0.410
	GC		19.444	18	38.877		

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