

Los efectos del contexto educativo en el desarrollo del uso del pronombre personal sujeto en español como segunda lengua

Francisco Salgado-Robles
College of Staten Island
The City University of New York (EE.UU.)
francisco.salgado@csi.cuny.edu

Resumen: Existe una amplia literatura que manifiesta las ganancias lingüísticas por aprendices de español en un contexto de estudios en el extranjero. Aunque la mayoría de estos estudios muestra cierto éxito a nivel lingüístico (gramatical, fonológico, sociolingüístico, etc.), tenemos escaso conocimiento que documente el aprendizaje en el plano pragmático de la lengua. Por tanto, la presente investigación estudia el desarrollo del uso de pronombre personal sujeto a nivel discursivo por aprendices de español como segunda lengua. Con el objeto de entender mejor el impacto del contexto educativo en el desarrollo del sistema interlingüístico, este estudio presenta una comparación de escenario: aula ordinaria en Estados Unidos y aula de inmersión social, cultural y educativa en España. Este trabajo no contribuye únicamente al campo de la investigación que evidencia el impacto del contexto de aprendizaje, sino que los resultados también reflejan la existencia de similares tendencias del aprendizaje del sujeto a nivel discursivo en ambos escenarios. Si bien los resultados indican que ambos grupos de aprendices perfeccionan la expresión de pronombre personal sujeto al final del periodo de intervención, la comparación intergrupala revela que el grupo de inmersión en el extranjero alcanza un mayor nivel de competencia en el dominio del sujeto pronominal.

Palabras clave: español como segunda lengua; contexto educativo; pronombre personal sujeto; inmersión.

Abstract: An extensive body of literature shows the linguistic gains by learners of Spanish in a study-abroad setting. Although a certain success at the linguistic level (grammatical, phonological, sociolinguistic, etc.) is found, further knowledge that documents the development at the linguistic level of pragmatics is warranted. Thus, this current research examines the development of the use of subject personal pronoun at the discursive level by learners of Spanish as a second language. In order to better understand the impact of the educational context in the development of the interlanguage, this study proposes a comparison of scenario: regular classroom in the United States and a social, cultural and educational immersion classroom in Spain. Not only does this investigation contribute to the research field that supports the effects of learning context, but the results also corroborate the manifestation of comparable trends of the subject learning at the discursive level in the settings under study. Even though results indicate that both groups of learners develop the expression of subject personal pronoun throughout the intervention period, the intergroup comparison reveals that the immersion group reaches a higher proficiency level in the command of the pronominal subject.

Key words: Spanish as a second language; educational context; subject personal pronoun; immersion

Recibido el 25/09/2017

Aceptado el 04/12/2017

0. Introducción

Cada vez es más común presenciar que estudiantes universitarios estadounidenses se matriculan en asignaturas que cursan en el extranjero por un tiempo determinado (bien sea durante el curso académico, bien sea durante cursos intensivos de invierno o verano). El principal interés que se despierta en ellos para lanzarse a esta aventura resulta ser de una naturaleza muy variada: mejorar habilidades lingüísticas, adquirir ganancias culturales, satisfacer créditos de sus estudios universitarios, entre otros. De manera paralela a estas metas, especialistas del campo de adquisición de segundas lenguas (en adelante ASL) se han interesado y, por consiguiente, esforzado por investigar empíricamente los beneficios que se obtienen en el contexto de inmersión social, cultural y educativa. Aunque la mayoría de estos estudios muestra un mayor o menor éxito lingüístico alcanzado por el aprendiz, existe escasa investigación que recoja una combinación de competencias lingüísticas a un nivel pragmático. Es, por tanto, objetivo de la presente investigación estudiar la adquisición del uso de pronombre personal sujeto (en adelante PPS) en español (i.e., competencia morfosintáctica) a nivel discursivo (i.e., competencia pragmática).

1. Revisión de la literatura sobre el tema

1.1 Impacto del contexto educativo: inmersión en el extranjero

Numerosos estudios (DeKeyser, 1991; Díaz-Campos, 2004; Fitzpatrick, 2012; Geeslin y Guijarro-Fuentes, 2005; Lafford y Collentine, 2006; Lindseth, 2010; Lord, 2009, 2010, por mencionar algunos) han explorado los efectos de estudiar en el extranjero en relación con la adquisición y/o el mejoramiento en el dominio de una segunda lengua (en adelante L2). Según Freed (1998), estas investigaciones se clasifican en dos amplios grupos. El primero se enfoca en las habilidades lingüísticas desarrolladas y obtenidas en un contexto nativo, tales como la competencia oral, el uso de estrategias de comunicación, el desarrollo de la lectoescritura, etc.; el segundo grupo, por el contrario, se especializa en las percepciones de las experiencias de los estudiantes y el impacto que estas tienen en el aprendizaje de una L2.

Mientras que el denominador común de todos estos trabajos es resaltar el papel que desempeñan las experiencias y los procesos de aprendizaje de una L2 de los estudiantes en el extranjero, los resultados son dispares y, a veces, conflictivos. Por una parte, algunas experiencias muestran que estudiar en el extranjero beneficia sobresalientemente al aprendiz de L2; sin embargo, otras investigacio-

nes comparativas revelan que las ganancias de estudiantes que permanecen en el aula convencional con las de aquellos que realizan estudios en el extranjero no suelen tener una significativa diferencia de competencia. Igualmente, hay una carencia de estudios que profundicen en aspectos específicos del desarrollo de los aprendices y dentro de estas investigaciones que tratan las ganancias lingüísticas en el extranjero, existe una polaridad en cuanto a su naturaleza. Algunos estudios (VanPatten, 1987; Guntermann, 1992; Lafford y Ryan, 1992) analizan las ganancias lingüísticas de aspectos específicos de la adquisición (sobre todo, del español, francés y japonés) en el extranjero, otros (Meara, 1994), sin embargo, enfatizan las ganancias simplemente de manera general.

1.2 Sobre el uso del pronombre personal sujeto

En español, por ser una lengua pro-drop (Chomsky, 1981), es decir, una lengua en la que los pronombres sujetos pueden omitirse, la presencia o ausencia del PPS es un logro lingüístico que atañe tanto al español como lengua materna (en adelante ELM) como al español como segunda lengua (en adelante EL2). Conforme al uso normativo que se expone en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) de la Real Academia Española (en adelante RAE), los tres principales usos discursivos del PPS explícito son: hacer contraste, dar énfasis, o evitar ambigüedad.

Aunque existe un consenso con las estrategias discursivas del uso explícito del PPS para hacer contraste y evitar ambigüedad, desde finales de la década de los 60, lingüistas como Gili Gaya han mostrado cierta inquietud en cuanto al uso enfático de los pronombres personales de 1ª y 2ª personas. Gili Gaya (1969) distingue entre el uso explícito de los pronombres de 1ª («yo») y 2ª («tú») persona y los de 3ª persona («él», «ella», «ellos», «ellas») con la función de evitar ambigüedad. Otra contundente teoría propuesta por Gili Gaya, la cual no incluye la RAE, es el uso explícito del PPS en una variación dialectal y regional del español.

A pesar de que la RAE no haya tomado en consideración la investigación de Gili Gaya (1969), su propuesta ha abierto un amplio diálogo dedicado al uso pronominal en el campo tanto del ELM como del EL2. Por consiguiente, a continuación, se repasan los trabajos más representativos que investigan el empleo del PPS en español por tres perfiles de hablantes: nativos de español, aprendices de español (nativos de inglés) y bilingües (español e inglés).

1.3 Sobre el empleo del pronombre personal en función de sujeto

En primer lugar, el uso del PPS a nivel discursivo por hablantes nativos del español peninsular¹ (Cameron, 1993, 1995; Davidson, 1996; Enríquez, 1984; Givón, 1987; Posio, 2015; Ranson, 1991, por mencionar algunos) es inicialmente investigado por Enríquez (1984) en la variedad madrileña. Sugiere que, además de la función de expresar contraste y evitar ambigüedad establecida por la RAE, existen funciones adicionales de los sujetos pronominales explícitos. Propone correlacionar el uso del pronombre con variables extralingüísticas (p.ej., el sexo, la edad y la clase social) y factores lingüísticos (p.ej., el valor semántico del verbo y la posición del pronombre dentro del enunciado). De esta manera, se centra en el carácter empático de los pronombres con afectivo del hablante (p.ej., verbos de conocimiento como «creer», «opinar», «parecer») y defiende que involucran al hablante de forma emocional. Además, observa que, junto con *si* y *que* (cuando funcionan como “partículas enunciativas”), hay cierto número de adverbios que suelen ocurrir en posición inicial y que expresan una continuación con una oración anterior. Givón (1987), por su parte, muestra que el conocimiento previo no es un fenómeno discreto. Marca una correlación entre función de trasfondo y función anafórica, pues se refiere a información anterior en el discurso. La función catafórica, por otra parte, se encuentra en el primer plano, ya que presenta nueva información. Exhaustivamente distingue las características de la omisión y la expresión del sujeto pronominal. Dentro de esta línea, Ranson (1991) estudia la marca de persona en la elisión de la /s/ en la variedad del habla andaluza de Puente Genil (Córdoba). La primera parte de este estudio muestra que los pronombres sujetos en Andalucía no son usados con el fin de evitar ambigüedad verbal. La marca de persona se mantiene donde es relevante al mensaje del hablante, pero no se limita a la realización de la estructura superficial.

Otras investigaciones que han arrojado luz con valiosas aportaciones para este campo son las de Cameron (1993, 1995). Por una parte, la correlación potencial de la marca de concordancia con la expresión de sujetos pronominales en la intervención de 10 puertorriqueños (San Juan) y 10 españoles (Madrid) es investigada por Cameron (1993). El autor llega a la conclusión de que no solo hay patrones similares de expresión pronominal, sino también rangos de limitaciones en el uso de ambos dialectos. Cameron (1995), por otro lado, defiende que el uso de pronombres entre hablantes nativos de un dialecto español o puertorriqueño

1. Por motivos de limitación a la variedad dialectal en este estudio, aquí solo se recogen trabajos realizados en el español peninsular. No obstante, la investigación recoge similares estudios en variedades del español hispanoamericano (cf. Alfaraz, 2015; Geeslin y Gudmestad, 2008; Lastra y Butragueño, 2015; Montrul, 2004; Orozco, 2015; Peškova, 2015, *inter alia*).

no se realiza siempre con el fin de compensar un empobrecimiento morfológico, a pesar de que esta última variedad dialectal presente mayor porcentaje de frecuencia en el uso de PPS.

Igualmente, Davidson (1996) expone que el español, al ser una lengua pro-drop, omite por lo general (80%) la 1ª («yo») y 2ª («tú») persona de los pronombres sujetos. Esta postura se asemeja a la estipulada normativamente por la RAE y, al mismo tiempo, se contrapone con la teoría de Gili Gaya (1969) sobre el uso del pronombre de 1ª («yo») y 2ª («tú») persona (entre otros) con el fin de evitar ambigüedad. El autor analiza el peso pragmático de estos pronombres sujetos en el español de Madrid. Poco convencido por las nociones tradicionales de contraste y énfasis, Gili Gaya (1969) las subsume bajo la etiqueta teórica de «peso pragmático» que incluye una variedad de funciones del pronombre personal, tales como la función conversacional. Observa que, en ciertos casos, puede considerarse el «yo» como un adjunto sintáctico en lugar de un pronombre personal, pues el «yo» desempeña la función de permitir el cambio de turno conversacional señalando el deseo del hablante por tomar la palabra.

El trabajo más reciente que investiga el uso del sujeto pronominal en el español peninsular corresponde a Posio (2015). En esta investigación, el autor sostiene que los verbos utilizados con mayor frecuencia suelen desarrollar idiosincrasias pragmáticas y sintácticas. En el caso del verbo «creer», por ejemplo, el hablante de español peninsular tiende a emplear el pronombre sujeto de manera explícita, mientras en verbos como «saber» o «decir», por el contrario, el hablante suele omitir el pronombre sujeto o posponerlo de manera explícita.

A diferencia del español que favorece la omisión de pronombres sujetos, el inglés, por el contrario, siempre debe expresarlos. Aunque existen estudios que ponen de manifiesto que los aprendices de EL2 son capaces de incorporar la noción de la omisión de pronombres en su interlengua, también se ha documentado que todavía encuentran dificultades para utilizar adecuadamente los pronombres omitidos y expresos a nivel pragmático y discursivo. Esta investigación², a su vez, es variada en cuanto al enfoque teórico que la apoya: generativista vs. funcionalista. Mientras el primer enfoque defiende que el pronombre sujeto nulo no es una propiedad aislada, sino concurren con otras propiedades sintácticas (Liceras, 1989; Isabelli, 2004; Rothman y Iverson, 2007, entre otros), el enfoque funcionalista (o basado en el uso), por su parte, está vinculado explícitamente con el modo de aprendizaje de una lengua, es decir, a través de experiencias o eventos de uso concretos (Blackwell y Lubbers Quesada, 2012; Broeder, 1995; Cautín-Epifani, 2015; López Rueda, 2015; Salaberry y López-Ortega, 1998; Tarone, 1988, en-

2. Consúltense Lubbers Quesada (2015) para un examen exhaustivo de los diferentes enfoques empleados en la adquisición del sujeto pronominal en EL2.

tre otros). Partiendo de un origen funcionalista de modelos basados en el uso (Tyler, 2010), Zyzik (2017, p. 34) lo define como «a usage-based model [that] encompasses functional explanation and, in addition, makes specific predictions for acquisition».

Desde el enfoque generativista, a diferencia de la mayoría que investiga el impacto del aula convencional en el desarrollo lingüístico, el trabajo de Isabelli (2004) es el único trabajo que documenta el avance pronominal por aprendices de español durante nueve meses en un contexto de estudios en el extranjero (Barcelona, España). Los datos empíricos, los cuales recolectados antes y después del periodo de estudio en España, se obtienen de varias pruebas orales y escritas. Los resultados revelan que estos aprendices se comportan como hablantes nativos en lo que se refiere a la inversión de sujeto y verbo y a la omisión del pronombre personal de sujeto.

En lo que respecta a aquellos estudios orientados desde un enfoque funcionalista, la adquisición en L2 del uso del sujeto pronominal a nivel discursivo es primeramente investigada por Tarone (1988), en cuyo trabajo se analiza el comportamiento del pronombre sujeto en una lengua extranjera (en adelante LE) desde el punto de vista de variabilidad y cambio de estilo. Broeder (1995) perfecciona esta perspectiva, tratando el comportamiento del pronombre sujeto en una LE desde el punto de vista del análisis del discurso, al centrarse en la adquisición y el desarrollo del uso de los PPS. Aun siendo estudios longitudinales que han aportado llamativos resultados en el campo del análisis del discurso, tales como las estrategias discursivas en EL2, esta literatura de corte funcionalista no cuenta con un apoyo generalizado por la falta otros similares.

De semejante naturaleza (incluso de mayor precisión) son las aportaciones de Salaberry y López-Ortega (1998, pp. 522-523). Esta investigación trata los recursos de cohesión discursiva de ASL en la precisión gramatical de rasgos del discurso (e.g., pronombres) y describe las secuencias de precisión de sujetos explícitos en el discurso. De manera novedosa, en cuanto al uso del PPS, tres son los criterios de codificación en los que se basan: (1) después de la primera mención del sujeto dentro de un sintagma nominal (SN) indefinido o definido y cuando no hay interferencia de otro sujeto, el sujeto nulo es requerido, por ejemplo: «Un viejo se sentó en un café y pidió una copa de anís»; (2) se consideran contextos optativos para los sujetos nulos cuando interviene otro sujeto que pueda generar confusión, por ejemplo: «El mendigo se llevó la mano al corazón. El hombre le dijo que cuando Ø/él estaba alcoholizado...»; (3) Se considera uso correcto del sujeto como sintagma nominal cuando (i) presentan un nuevo referente en el discurso o (ii) el referente nominal se encuentra demasiado alejado y sea nece-

saría su mención, de manera que el siguiente caso sería, según estos principios, incorrecto: «De repente el mendigo abrió unos ojos grandes: *el mendigo/#él/ Ø había encontrado una solución a su problema».

Blackwell y Lubbers Quesada (2012) examinan, desde un enfoque discursivo-pragmático, las restricciones cognitivas y discursivo-pragmáticas para sujetos nulos y expresos de tercera persona del singular y plural en narrativas orales. Los resultados confirman que los aprendices pueden adquirir las reglas pragmáticas que restringen la expresión de sujeto para hablantes nativos, específicamente aquellas basadas en el estado cognitivo de un referente que influye la elección de hablantes nativos y de L2 de los referentes de tercera persona en narrativas.

Cautín-Epifani (2015), por su parte, examina el uso explícito y omitido de pronombres personales de primera persona singular en producciones de 18 aprendices de español (nivel intermedio) mediante entrevistas orales semidirigidas. El análisis indica no solo el uso preferente de pronombre omitido, sino también un sobreuso del pronombre expreso en situaciones de prominencia del referente, lo que no sería adecuado de acuerdo al contexto comunicativo.

Paralelamente a los trabajos anteriormente mencionados, en tercer y último lugar, también existe una valiosa investigación (Silva-Corvalán, 1982, 1993, 2015; Flores-Ferrán, 2004, 2010; otros) sobre el uso de PPS en comunidades bilingües de español-inglés. Aun sin ser objeto de estudio del presente artículo, resulta idóneo mencionar el denominador común que comparte esta línea: la presencia de ambigüedad morfológica, de correferencialidad y de permeabilidad de gramáticas de comunidades bilingües.

En Silva-Corvalán (1982) se destaca el factor correferencialidad del referente del sujeto para el español de Los Ángeles. Igualmente, el factor ambigüedad de la forma verbal muestra correlación con mayor frecuencia de expresión de sujetos. Por último, también resulta sobresaliente la diferencia entre la probabilidad de la expresión del sujeto de primera persona (singular vs. plural). Flores-Ferrán (2004) analiza por primera vez la variable del PPS en la variedad de contacto en residentes puertorriqueños en Nueva York. Con un total de 41 participantes, se describe el patrón que sigue cada grupo: los recién llegados, los residentes establecidos y los puertorriqueños nacidos en Nueva York. Aunque sostiene que existe una semejanza llamativa en el uso explícito del PPS entre los residentes de Nueva York y los de Puerto Rico, concluye que el grupo de los nacidos en Nueva York es el que depende más de un mayor uso explícito de PPS. Flores-Ferrán (2010), por su parte, investiga el uso explícito y omitido del PPS en narrativas de conflicto y concluye que el uso explícito del sujeto pronominal se realiza principalmente debido a énfasis, aun a sabiendas de que el interlocutor sepa a quién o sobre quién se habla por el contexto y las conjugaciones verbales asociadas.

En conclusión, aquí se ha presentado un repaso de la investigación sobre la expresión del sujeto en español, desde los principios normativos estipulados por la RAE hasta los estudios llevados a cabo en un marco funcionalista. Desde este enfoque, se han reseñado los trabajos sobre adquisición del PPS dividido en tres grupos principales: hablantes nativos de español, hablantes nativos de inglés, hablantes bilingües (español e inglés). Del revisado sondeo sobre la expresión u omisión del PPS, se observa, a excepción de los estudios en un aula convencional, la escasa investigación sobre la adquisición del uso del sujeto pronominal en EL2 en un contexto de inmersión del extranjero (Isabelli, 2004). Dada la falta de conocimiento en este contexto educativo, emana primordialmente la motivación del presente trabajo.

2. Metodología

2.1 Preguntas de investigación

Con el objeto de entender la importancia del desarrollo del propio sistema lingüístico del aprendiz de una L2, este estudio se propone aumentar la patente exigüidad de investigaciones en el campo de ASL en un doble contexto educativo: de aula convencional y de inmersión social, cultural y educativa. Por tanto, este trabajo surge con la clara vocación investigadora de indagar tres preguntas relacionadas que subyacen en todo el análisis:

1. ¿En qué medida expresan los aprendices de español el PPS antes y después de estudiar en el extranjero y en su institución de origen a nivel escrito?
2. ¿En qué medida expresan los aprendices de español el PPS antes y después de estudiar en el extranjero y en su institución de origen a nivel oral?
3. Dado que cada grupo de aprendices de español está expuesto a la L2 en dos contextos diferentes, ¿existe alguna relación entre la ganancia morfosintáctica y el entorno educativo en el que estos estudiantes aprenden español?

2.2 Participantes

Esta investigación incluye dos núcleos de participantes (n=55): un grupo experimental (en adelante GE) y un grupo comparativo (en adelante GC). Mientras el GE se compone de dos subgrupos (aprendices en un contexto de estudios en el extranjero y aprendices en un contexto convencional en el país de origen), el GC, sin embargo, está formado por hablantes nativos de español.

En cuanto al perfil de cada grupo, por una parte, el GE (n=45; universidad pública estadounidense ubicada en la costa este del país; nivel de español: intermedio; edad: 19-26 años) se compone de (i) subgrupo (GE1) de 25 (10 hombre y 15 mujeres) anglófonos aprendices de español³ y matriculados en un programa de estudios en el extranjero (Sevilla, España) durante un curso intensivo de seis semanas de duración, y (ii) subgrupo (GE2) de 20 (8 hombres y 12 mujeres) anglófonos aprendices de español del mismo nivel y matriculados, por el contrario, en cursos de lengua española impartidos en la institución de procedencia durante el mismo periodo de tiempo. Todos los participantes iniciaron su aprendizaje del español en la educación secundaria a la edad aproximada de 16 años. Todos cursan una asignatura de técnicas de conversación en español y comparten objetivos, material pedagógico, etc. Este curso incluye un módulo dedicado a la instrucción y práctica explícitas del uso de los pronombres personales omitidos y expresos en español. Ambos subgrupos también son instruidos por el mismo profesor (hablante nativo de español peninsular).

El GC (n=10; nivel de estudios: educación universitaria en curso; edad: 18-24 años), por otra parte, se forma de hablantes nativos de español, cuya participación es útil para comprobar hasta qué punto su comportamiento de habla equivale al apoyado por la teoría de la lingüística y para contrastar los resultados con los del GE. Se descartó aquel participante que tuviera habilidades lingüísticas del inglés o que proviniera de alguna zona que no perteneciera a la variación dialectal andaluza.

2.3 Obtención de la muestra: instrumentos y técnicas de recogida de datos

Esta investigación tiene por objeto describir el uso de los pronombres personales omitidos y expresos que realizan aprendices de español y hablantes nativos de español de acuerdo a las reglas pragmáticas de uso postuladas por Salaberry y López-Ortega (1998).

Como el objetivo era recoger datos naturales para observar el uso y/o desarrollo del PPS en dos tipos de discurso (oral y escrito), el corpus está compuesto por las transcripciones de entrevistas orales y las respuestas de una prueba escrita. Se optó por emplear ambos instrumentos en la recogida de datos con el fin de combinar métodos basados en el uso (principalmente basado en datos de producción oral) y aquellos experimentales de corte generativista (predominantemente tareas de juicio de aceptabilidad) (Montrul, 2012).

3. Se descartó aquel estudiante que no hubiera completado las entrevistas pertinentes durante su semestre de español, o hubiera aprendido español en casa.

En lo que la entrevista oral se refiere, se basa en las pautas establecidas por el Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI). Este tipo de entrevista simula conversaciones entre la persona entrevistada (aprendiz de lengua o hablante nativo) y un entrevistador entrenado para este propósito. Según Liskin-Gasparro (1987), este tipo de entrevista examina las habilidades lingüísticas en el discurso oral y evalúa el nivel de dominio general de una L2. Obsérvese la Tabla 1.

Tabla 1. SOPI Guidelines for Developing Interview Questions

Task	Level	Speech Function
Warm-up	Novice to Intermediate	Able to answer personal questions
Topic 1	Intermediate	Able to discuss personal activities
Topic 2	Advanced	Able to explain a process
Topic 3	Advanced	Able to state advantages and disadvantages
Topic 4	Superior	Able to support an opinion
Topic 5	Superior	Hypothesize on an impersonal topic

Como expresan Stansfield y Kenyon (1996), el formato de SOPI en sí mismo es flexible, pues permite adaptarse a un determinado nivel de perfeccionamiento del español. El objetivo de las entrevistas era conducir al participante hacia el eje del estudio. Para este estudio, las preguntas planteadas fueron formuladas de manera suficientemente amplia con el fin de que se produjeran tantas oraciones como fuera posible.

Según las pautas de SOPI, el entrevistador hace cinco preguntas a los entrevistados con un contenido acorde a la manera estipulada. Primero, se les preguntaba sobre actividades personales; segundo, se les pedía que explicaran o describieran un proceso; tercero, se les hacía que dieran las ventajas y desventajas sobre un aspecto en concreto; cuarto, debían defender una opinión; y, en quinto lugar, se les pedía que hablaran sobre un tema no personal. Estas entrevistas tuvieron una duración aproximada de 45 minutos para los aprendices de ELE (GE) y de 25 minutos para los hablantes nativos (GC). A diferencia del GC que tuvo una única entrevista, el mismo proceso se repitió en ambas entrevistas orales del GE.

Después de cada entrevista, los participantes realizaron una prueba de aceptabilidad gramatical y contextualizada (con 50 fragmentos que proveían un contexto y una pregunta elicitora, seguidos, al mismo tiempo con una respuesta con dos oraciones léxicamente casi idénticas, pero pragmáticamente diferentes) que, evaluada en una escala Likert⁴ de 5 puntos, intentaba determinar las in-

4. Un tipo de instrumento de medición o de recolección, en el que, desde un punto de vista pragmático, - 2 se considera totalmente inaceptable y hasta + 2 es totalmente aceptable.

tuiciones lingüísticas del uso discursivo del PPS. Aunque ambas oraciones son gramaticalmente posibles en español, solo una es pragmáticamente aceptable. Sirva de ejemplo el siguiente modelo de expresión inacusativa donde se requiere la inversión VS (b2):

Ayer hacía 25°C por la tarde en Madrid, pero, de la noche a la mañana, cambió el clima. ¡A las 7 a. m. estaba nevando! ¡Es increíble!

- a) La temperatura ha bajado. -2 -1 0 1 2
- b) Ha bajado la temperatura. -2 -1 0 1 2

Finalmente, los participantes del GE rellenaron una autoevaluación global de su experiencia lingüística en el extranjero o en el aula convencional. Este cuestionario contenía preguntas generales sobre el español del estudiante, su experiencia con esta lengua en el salón de clase en España o en su propio país, su autoevaluación como hablantes de español, su experiencia académica y social en España o en el aula convencional. Se intentó utilizar esta información de base para posibles explicaciones en el análisis cualitativo.

El objetivo de ambos instrumentos era recoger datos de producción oral y escrita para observar si existía alguna conexión entre el uso que los hablantes nativos hacían del PPS y el resultado de esta ganancia lingüística de los aprendices del GE en el extranjero. De esta manera, se podría confirmar si el entorno educativo en el que este grupo de aprendices estaba inmerso afectó al desarrollo del PPS en el discurso oral o escrito.

2.4 Tratamiento de los datos: codificación y análisis estadístico

Realizadas las grabaciones, las 100 entrevistas (90 del grupo experimental; 10 del grupo comparativo) son transcritas seleccionándose los fragmentos de interés para el estudio y utilizando una ortografía estándar, según las pautas de DuBois (2006) con ligeros cambios. En lo que a la codificación respecta, todos los ejemplos de empleo o elisión pronominal son extraídos, pasados a una hoja de cálculo y codificados de acuerdo a clasificación de Salaberry y López-Ortega (1998). Por otra parte, una vez completadas las pruebas escritas, son puestas por separado en otra hoja de cálculo y codificadas en calidad de los factores anteriormente señalados.

Se elaboró una tabla en Excel donde se introdujeron todas las entradas realizadas por cada informante, junto con la tabulación y codificación de los datos lingüísticos y sociales. Esta forma de trabajo otorgó mayor facilidad para introducir los datos en el programa estadístico. Codificadas las variables, se calculó la

proporción de los casos obtenidos por participante y factor. Después, se computaron las probabilidades de cada variable mediante el correspondiente comando del programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para Windows en la versión 23.0, el cual permite realizar “univariate analysis (i.e., means, percentages), bivariate analysis (i.e., correlations), and multivariate analysis (i.e., multiple regression, logistic regression)” (Otheguy, Zentella y Livert, 2007, p. 772).

Asimismo, los criterios de codificación, ligeramente influenciados por la acerada taxonomía de Salaberry y López-Ortega (1998), fueron los siguientes:

- (1) después de la primera mención del sujeto dentro de un SN indefinido o definido y cuando no hay interferencia de otro sujeto, el sujeto nulo es requerido, p.e.j.: «Un viejo se sentó en un café y pidió una copa de anís» (p. 522);
- (2) se consideran contextos optativos para los sujetos nulos cuando interviene otro sujeto que pueda generar confusión, p.e.j.: «El mendigo se llevó la mano al corazón. El hombre le dijo que cuando Ø/él estaba alcoholizado...» (p. 522);
- (3) se considera uso correcto del sujeto como sintagma nominal cuando:
 - (3.1) presentan un nuevo referente en el discurso,
 - (3.2) el referente nominal se encuentra demasiado alejado y sea necesaria su mención, de manera que el siguiente caso sería, según estos principios, incorrecto, p.e.j.: «De repente el mendigo abrió unos ojos grandes: *el mendigo/#él/ Ø había encontrado una solución a su problema» (p. 523);
- (4) Cuando se quiere hacer resaltar el papel del sujeto (énfasis), como recalcando su importancia, se permite el uso del uso del PPS, p.e.j.: «Yo lo he dicho» (RAE, 2009, p. 421);
- (5) el orden sintáctico a seguir en estructuras inacusativas es VS en vez de SV, p.e.j.: «Vino la policía en un santiamén».

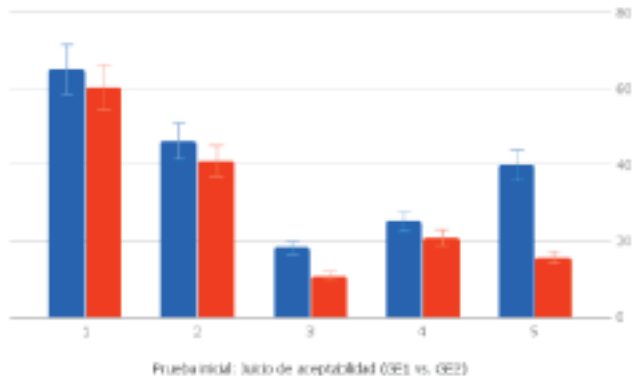
El objetivo de este proyecto es determinar las ganancias morfosintácticas por los aprendices de español como L2 al compararlas no solo con los hablantes nativos, sino también entre los dos grupos experimentales. De esta manera, el presente trabajo puede dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas al inicio de esta sección. Aquí se describe y justifica la base metodológica y el diseño de investigación. La última sección ha profundizado en la formación del corpus, especificando el tratamiento de los datos: transcripción y codificación y análisis estadístico del material oral y escrito.

3. Resultados: análisis y discusión

En esta sección se presentan los análisis de los datos y se interpretan los resultados obtenidos en pruebas orales y escritas.

Primeramente, en cuanto al juicio de aceptabilidad gramatical y contextualizada, observemos, los resultados obtenidos en la prueba inicial del GE. Sirva el Gráfico 1 de ejemplo.

Gráfico 1. Prueba inicial: Juicio de aceptabilidad (Grupos experimentales).



Considerando estos cinco criterios de codificación, se nota que el uso que goza de mayor corrección discursiva (mayor porcentaje de probabilidad) tiende a ser el (1), es decir, el sujeto nulo es requerido después de la primera mención de este dentro de un SN indefinido o definido y cuando no hay interferencia de otro sujeto. Mientras el grupo de aprendices que estudia en el extranjero obtiene 65.00 % de perfeccionamiento, el grupo de aprendices que se queda en Estados Unidos, por su parte, alcanza solo el 60.25 % y, por consiguiente, una mayor sensibilidad de adquisición discursiva de este criterio. Considérense los siguientes ejemplos ilustrativos:

(1) Pedro Almodóvar está filmando su nueva película. Es muy posible que Carmen Maura trabaje en ella, pero también hablan de Miguel Bosé.

Estoy seguro que van a hacer un papel estupendo. -2 -1 0 1 2

Estoy seguro que ellos van a hacer un papel estupendo. -2 -1 0 1 2

(2) Es increíble. ¡Marcus se ha comprado un Porsche y su novia, Anne, un BMW!

Nadie sabía que era rico. -2 -1 0 1 2

Nadie sabía que él era rico. -2 -1 0 1 2

Por otra parte, en ambos grupos, el criterio (3) es el que mayores problemas presenta, pues sus porcentajes son 18.20 % para los aprendices que realizan estudios en el extranjero y 11.00 % para aquellos que lo hacen en su país de origen. Aquí se considera uso correcto del sujeto como SN solo cuando presenta un nuevo referente en el discurso y los resultados no recogían este aspecto de «novedad» referencial. Sirvan de ejemplo las siguientes oraciones que violan el tercer criterio:

(*3) Luis y Rosa son profesores de español conversacional III.

Shaun dice que Luis y Rosa son muy amables. -2 -1 0 1 2

Shaun dice que son muy amables. -2 -1 0 1 2

(*4) ¿Has visto la última de Almodóvar, Volver? ¿Con Penélope Cruz? ¿Antonio de la Torre?

Ah, sí, me encantan ellos. -2 -1 0 1 2

Ah, sí, me encantan. -2 -1 0 1 2

Con resultados llamativos, sobresalen tanto el criterio (4) como el (5). En el caso del (4), si el primero (GE1) cuenta con un 31.00 %, el segundo (GE2) solo llega al 20.75 %. Por consiguiente, este resultado lleva a la interpretación de que estos aprendices –en su mayoría– no han resaltado el papel del PPS por motivos de énfasis, sino que sus discursos han dependido mayormente de este elemento gramatical. Considérense los siguientes ejemplos ilustrativos:

(*5) Todo el mundo está confuso porque no sabe a qué hora es el examen oral.

Como decía yo, es a la hora de clase. -2 -1 0 1 2

Como decía, es a la hora de clase. -2 -1 0 1 2

(*6) ¿Alguien tiene un lápiz que le sobre y me pueda prestar?

Yo, yo tengo uno. -2 -1 0 1 2

Tengo uno. -2 -1 0 1 2

En el caso del (5), se observa que el orden sintáctico de estructuras inacusativas ha sido violado en ambos grupos, ya que en vez de hacer la inversión VS se ha

mantenido el orden general SV. Los datos del grupo que estudia en el extranjero reflejan simplemente 39.80 % del uso normativo, pero los del grupo que se queda en EE.UU. alcanzan solamente 15.75 % del mismo. Significativamente este es el criterio que mayor variabilidad presenta. Sirvan de ejemplo las siguientes oraciones que violan el tercer criterio:

(*7) El otro día llamaron al timbre y no podías mirar quién era porque estabas en la ducha. ¿Qué pasó al final?

Mi compañero de cuarto salió.	-2	-1	0	1	<u>2</u>
Salió mi compañero de cuarto.	<u>-2</u>	-1	0	1	2

(*8) Eran las 2.30 a. m. y un grupo de chicos estaba contando historias de terror. De repente, algo sucedió. ¿Qué fue?

Un gato entró por la ventana.	-2	-1	0	1	<u>2</u>
Entró un gato por la ventana.	<u>-2</u>	-1	0	1	2

Por último, el criterio (2) es el que, a pesar de su bajo porcentaje, tiene similar variabilidad, pues el grupo que estudia en un contexto de inmersión llega al 46.00 %, mientras que el grupo que estudia en el aula tradicional alcanza un 41.00 %. En este caso, cuando interviene otro sujeto que pueda generar confusión, se consideran contextos optativos para los sujetos nulos. Considérense los siguientes ejemplos ilustrativos:

(9) Mi madre siempre va al trabajo en metro, pero mi padre prefiere coger el coche.

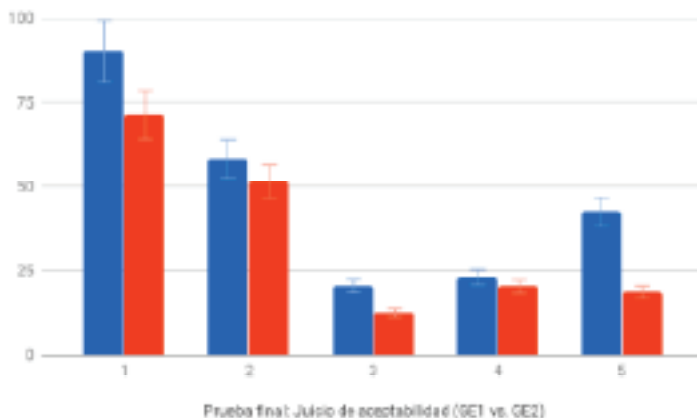
Hoy ha ido en bicicleta.	<u>-2</u>	-1	0	1	2
Hoy ella ha ido en bicicleta.	-2	-1	0	1	<u>2</u>

(10) Mientras Joe juega al tenis, su hermana, Erica, ve los Simpsons.

Después Joe dice que no ella tiene tiempo.	-2	-1	0	1	<u>2</u>
Después dice que no ella tiene tiempo.	<u>-2</u>	-1	0	1	2

En cuanto a la prueba final del juicio de aceptabilidad gramatical y contextualizada, obsérvense los resultados obtenidos en la del GE. Sirva el gráfico 2 de referencia.

Gráfico 2. Prueba final: Juicio de aceptabilidad (Grupos experimentales).



En líneas generales, en el transcurso del semestre se observa un aumento hacia la norma discursiva, según los cinco criterios señalados anteriormente. Mientras que el (1) sigue ocupando el uso más extendido en ambos contextos (84.00 % en España –convirtiéndose en el porcentaje de mayor alza de todos los resultados; 71.25 % en EEUU), el (3), sin embargo, ocupa el puesto más bajo (20.40 % en España; 12.25 % en EEUU). A pesar de todo, esta prueba final (post-test) en comparación con la prueba inicial (pre-test) presenta un leve aumento. Como ejemplo del criterio (3) que utiliza el sujeto como SN cuando no se presenta un nuevo referente en el discurso, resultando, por tanto, inapropiado, según los principios estipulados, sirva la siguiente selección de producción del post-test de un aprendiz que estudia en los Estados Unidos:

(*11) Estábamos en una fiesta cuando de repente sonó la alarma de fuego, así que...

Juan salió corriendo y Juan se saltó por la ventana. -2 -1 0 1 2

Juan salió corriendo y saltó por la ventana. -2 -1 0 1 2

Cuando interviene otro sujeto que puede generar confusión, estamos ante un contexto optativo para los sujetos nulos. En este criterio –es decir, el (2)– se observa esta leve mejoría en el post-test de ambos subgrupos del GE. Por un lado, el 70.00 % de los estudiantes que realiza estudios en el extranjero lo hace correcto;

por otro, es solo el 51.50 % de los que se quedan en EE.UU. que igualmente produce un contexto satisfactorio. Considérese el siguiente ejemplo ilustrativo:

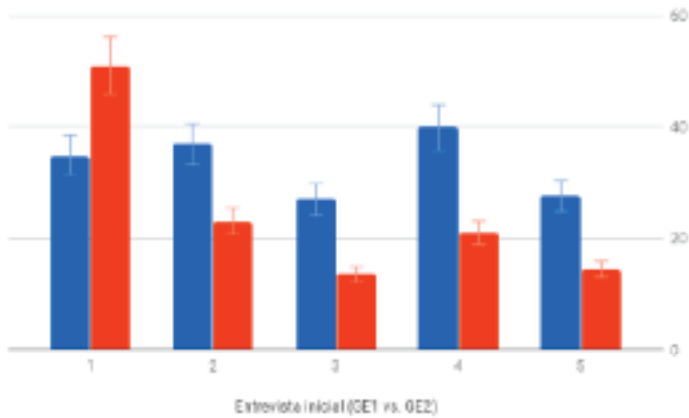
(12) Mientras Tomás estudia química, su novia, Paula, ve “Salvados por la campana”.

Después Tomás dice que no ella tiene tiempo. -2 -1 0 1 2

Después ella dice que no tiene tiempo. -2 -1 0 1 2

Por otra parte, en cuanto a la entrevista oral, en lo que se sigue, se revisan los resultados obtenidos en la prueba inicial del GE. Sirva el Gráfico 3 de modelo.

Gráfico 3. Entrevista inicial (Grupos experimentales)



A primera vista, se observa que los resultados en ambos subgrupos de aprendices de español suelen ser paralelos entre ellos y, a la vez, inferiores en cuanto a la aceptabilidad pragmática a los obtenidos en el pre-test y post-test de los juicios de aceptabilidad y gramaticalidad. Como datos llamativos, hay que destacar que el criterio (3) es el más afectado, pues en España se consigue 27.00 %, mientras que en EE.UU. solo alcanza 13.50 %, situándose en uno de los promedios más bajos de todo el estudio. Mientras que el ejemplo (13) es un modelo de producción de la inaceptabilidad de este criterio, el (14), sin embargo, podría considerarse aceptado dentro de este criterio:

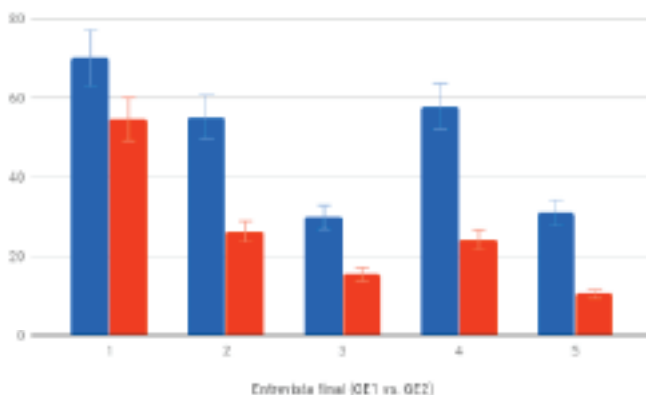
(*13) (...) para mí no pienso que Hollywood afecta mi vida mucho, pero ... porque yo (*) puedo divertirme y yo (*) no tengo que mirar películas y yo (*) no tengo como leer revistas de entertainment (CD1)

(14) (...) es moderna... cuando (Ø) fui al Corte Inglés para comprar la ropa porque las maletas no estaban allí es moderna, es muy tight, no me gusta y a veces fea (...) (Ø) tengo un vestido que (Ø) compré al Corte Inglés que me gusta con círculos y me gustan los colores brillantes, pero mis amigas... me gustaba una camiseta anaranjada y con círculos, abierta aquí y aquí... me gusta, me gustaba pero ellas dicen que fue para las viejas, ¡pero es moderna, es para yo! ¡No... no... es para las viejas! (...) (JM1)

Se mantiene esa semejanza entre los criterios (4) y (5) de ambos subgrupos en el pre-test de entrevista. No obstante, igualmente es notoria la falta de equilibrio entre el pre-test del juicio de aceptabilidad y gramaticalidad. Por tanto, conforme a los resultados, queda constancia de que los criterios (4) y (5) tienden a una mayor aceptabilidad en el discurso escrito que en el oral.

A continuación, se comentan los resultados obtenidos en el post-test del GE. Sirva el gráfico 4 de referencia:

Gráfico 4. Entrevista final (Grupos experimentales)



En cuanto a los criterios que muestran un ligero avance discursivo o mantenimiento, hay que destacar el (2) y (3). El primero presenta un notable avance en su perfeccionamiento entre el pre-test y el post-test en el grupo de España (28.20 % en el pre-test y 55.00 % en el post-test); en EE.UU., sin embargo, los resultados son de 23.00 % en el pre-test y de 26.25 % en el post-test. Asimismo, el segundo criterio muestra similares resultados en cuanto a un alza en el GE1 y un ligero descenso en el GE2, pero sin presentar mayor diferencia significativa.

En lo concerniente al criterio más indicador del post-test de la entrevista, hay que subrayar (1) en el que el sujeto nulo es requerido después de la primera mención del sujeto dentro de un SN indefinido o definido y cuando no hay interferencia de otro sujeto. En ambos contextos educativos, tanto en España como en Estados Unidos, se observa una mejoría: en el pre-test del primero se obtuvo 49.00 %, en el post-test se contó con un 70.80 % en el contexto de inmersión; se consiguió un 51.00 % en el pre-test de Estados Unidos y un 54.50 % en el post-test. Considérense los siguientes ejemplos ilustrativos:

(15) (Ø) voy a buscar una manera de hacer más servicio para la comunidad y... porque (Ø) tengo bastante tiempo libre y no es mío, es de Dios, no es de mí, y (Ø) voy a dar más a la comunidad posiblemente (Ø) voy a levantar más pesas (JP2)

(16) una ventaja es que es el mismo castellano, pero (Ø) tienen un acento diferente y (Ø) creo que para los estudiantes para aprender la lengua con un acento como eso, porque (Ø) puedo hablar castellano, pero (Ø) puedo hablar con un acento americano y cuando (Ø) estoy inmerso en la lengua y el castellano es de Andalucía es un poco diferente... (Ø) puedo comprender el acento de aquí y (Ø) puedo sentir como... la desventaja es que es difícil al principio, al principio es muy difícil, porque algunas veces hablan muy muy rápido aquí, pero cuando (Ø) hablo en Estados Unidos con gente de Latinoamérica que (Ø) habla muy diferente y todo eso no es lo mismo y para ir aquí (Ø) tengo mis... mi señora habla muy rápido, era muy difícil (AW2)

Por otra parte, mientras los datos apuntan a una ligera mejoría pragmática en el criterio (5), existe, a su vez, un llamativo equilibrio con el criterio (4), pues se estabilizan los resultados del pre-test con los del post-test. Por consiguiente, se entiende que el criterio (4), es decir, el papel del sujeto por énfasis, resulta de mayor complejidad de adquisición que los otros, según el contexto, o bien de similar estabilización temporal en el proceso de interlengua.

A modo de resumen, la Tabla 2 refleja una comparación de los resultados del presente estudio.

Tabla 2. Resultados (%) comparativos de pre-tests y post-tests de ambos contextos educativos

				N	M	Desviación estándar
1	Test juicio	Pre	GE1	25	65.000	7.071
			GE2	20	60.250	5.495
		Post	GE1	25	84.000	8.416
			GE2	20	71.250	4.253
			GC	10	58.000	11.105
	Entrevista	Pre	GE1	25	49.000	8.164
			GE2	20	51.000	7.539
		Post	GE1	25	70.800	5.139
			GE2	20	54.500	8.720
			GC	10	73.000	6.324
2	Test juicio	Pre	GE1	25	46.000	9.013
			GE2	20	41.000	3.838
		Post	GE1	25	70.000	7.772
			GE2	20	51.500	5.642
			GC	10	54.000	8.432
	Entrevista	Pre	GE1	25	58.200	7.342
			GE2	20	23.000	3.769
		Post	GE1	25	55.000	5.773
			GE2	20	26.250	9.301
			GC	10	63.500	10.013
3	Test juicio	Pre	GE1	25	18.200	3.500
			GE2	20	11.000	4.167
		Post	GE1	25	20.400	7.205
			GE2	20	12.250	4.722
			GC	10	59.000	11.254
	Entrevista	Pre	GE1	25	27.000	6.922
			GE2	20	13.500	4.006
		Post	GE1	25	29.800	5.299
			GE2	20	15.500	5.596
			GC	10	57.000	9.189

				N	M	Desviación estándar
4	Test juicio	Pre	GE1	25	31.000	10.606
			GE2	20	20.750	6.129
		Post	GE1	25	37.600	24.795
			GE2	20	20.250	4.993
			GC	10	64.500	13.218
	Entrevista	Pre	GE1	25	36.400	9.630
			GE2	20	21.000	5.281
		Post	GE1	25	47.200	22.364
			GE2	20	24.250	7.656
			GC	10	63.500	11.796
5	Test juicio	Pre	GE1	25	39.800	7.566
			GE2	20	15.750	6.129
		Post	GE1	25	42.400	8.431
			GE2	20	18.500	8.900
			GC	10	55.000	10.000
	Entrevista	Pre	GE1	25	27.600	6.788
			GE2	20	14.500	7.591
		Post	GE1	25	31.000	7.261
			GE2	20	10.750	5.199
			GC	10	35.500	8.316

Como hallazgos significativos, hay que resaltar que, a pesar de la ligera adquisición discursiva del uso del sujeto en ELE, a grandes rasgos se cuenta con algunos casos de mayor interés lingüístico en ASL que otros no solo en lo referente al contexto educativo (la inmersión en el extranjero vs. el aula convencional), sino también en lo pertinente al tipo de prueba (datos escritos vs. datos orales). Muestras de estos hallazgos son los resultados del criterio (1), es decir, la adquisición de reconocer que el sujeto nulo es requerido después de la primera mención del sujeto dentro de un SN indefinido o definido y cuando no hay interferencia de otro sujeto.

Por último, como hallazgo de inferior relevancia y, por consiguiente, de menor adquisición discursiva, resulta, en líneas generales, el criterio (3). Estos resultados muestran que el uso correcto del sujeto como SN cuando se presenta un nuevo referente en el discurso no tiende a ser de ligera adquisición en la interlengua y, por tanto, de cierta estabilidad lingüística en este proceso.

Con el fin de encontrar una relación intergrupala de manera estadística, se calculó la frecuencia de cada una de las variables en cada grupo (GE1, GE2 y GC) y en cada tipo de prueba (escrita vs. oral). Grosso modo, los datos fueron analizados principalmente en base a estadísticas descriptivas y comparación de medias⁵ (pruebas t para muestras relacionadas y muestras independientes).

La Tabla 3 representa la primera comparación mediante una prueba t para muestras relacionadas. Aquí se comparan las pruebas escrita y oral del GE1 de manera longitudinal con el fin de identificar alguna diferencia estadísticamente significativa. Los resultados muestran que el grupo de aprendices que estudia en el extranjero ha producido dos categorías (1 y 2) en la prueba escrita y tres categorías (1, 4 y 5) en la prueba oral de manera estadísticamente diferente ($p < .05$) en la comparación de ambas tomas de datos.

Tabla 3. Prueba t para muestras relacionadas: GE1: Prueba escrita y oral de manera longitudinal

			N	M	Desviación estándar	Valor t	Significancia (bilateral) de la prueba t
Prueba escrita	C1	Pre	25	-19.000	10.307	-9.216	.000
		Post					
	C2	Pre		-24.000	10.000	-12.00	.000
		Post					
	C3	Pre		-2.200	6.137	-1.792	.086
Post							
C4	Pre		-6.600	16.183	-2.039	.053	
	Post						
C5	Pre		-2.600	6.788	-1.915	.067	
	Post						
Prueba oral	C1	Pre		-21.80	9.340	-11.669	.000
		Post					

5. El nivel de significación bilateral o sig. (bilateral) contrasta una hipótesis nula en la que la dirección del efecto no se especifica de antemano. Cuando el nivel de significancia en los análisis estadísticos es de $p < .05$, esto permite determinar si la relación entre las dos variables resultaba ser sistemática y estadísticamente significativa. Por consiguiente, obtener una cifra de significación bilateral inferior al valor de .05 lleva a rechazar la hipótesis nula y, por tanto, afirmar que las diferencias habían resultado significativas entre ambas variables. Si, por el contrario, el valor probabilístico es mayor a .05, se acepta la hipótesis nula que asume que no existe diferencia significativa entre las dos medidas. De aquí en adelante, todo resultado con diferencia significativa es sombreado.

		N	M	Desviación estándar	Valor t	Significancia (bilateral) de la prueba t
C2	Pre		3.200	8.524	1.877	.073
	Post					
C3	Pre		-2.800	7.916	-1.769	.090
	Post					
C4	Pre		-10.800	15.657	-3.449	.002
	Post					
C5	Pre		-3.400	2.783	-6.107	.000
	Post					

A continuación, en la Tabla 4 se comparan la prueba inicial y la final de los datos escritos y orales del GE2, es decir, el grupo de participantes estudiando español en Estados Unidos. Los resultados en esta prueba t para muestras relacionadas exponen una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) en dos categorías (1 y 2) de la prueba escrita y ninguna a nivel oral. Esto es, existe una diferencia significativa en dos categorías en el uso del sujeto pronominal en el GE2, lo que significa que de manera longitudinal este grupo ha cambiado significativamente en el uso de estas categorías. En cuanto al resto de las categorías de la prueba escrita, así como las categorías de la prueba oral, no muestran una diferencia estadísticamente significativa de manera intragrupal, lo que se interpreta como que ambas tomas de datos son relativamente similares y, por tanto, no se ha presentado un cambio significativo.

Tabla 4. Prueba t para muestras relacionadas: GE2: Prueba escrita y oral de manera longitudinal

		N	M	Desviación estándar	Valor t	Significancia (bilateral) de la prueba t	
Prueba escrita	C1	Pre	20	-11.000	7.362	-6.681	.000
		Post					
	C2	Pre		-10.500	5.596	-8.391	.000
		Post					
	C3	Pre		-1.250	5.097	-1.097	.287
		Post					

		N	M	Desviación estándar	Valor <i>t</i>	Significancia (bilateral) de la prueba <i>t</i>
Prueba oral	C4		.500	8.255	.271	.789
		Pre				
		Post				
	C5		-2.750	9.101	-1.351	.192
		Pre				
		Post				
	C1		-3.500	12.987	-1.205	.243
		Pre				
		Post				
	C2		-3.250	7.992	-1.818	.085
	Pre					
	Post					
C3		-2.000	5.712	-1.566	.134	
	Pre					
	Post					
C4		-3.250	9.634	-1.509	.148	
	Pre					
	Post					
C5		3.750	8.409	1.994	.061	
	Pre					
	Post					

En la Tabla 5 se comparan las pruebas escrita y oral de manera longitudinal y a nivel intergrupar (GE1 y GC) con el fin de identificar alguna relación entre el grupo de participantes estudiando en España y el grupo de hablantes nativos de la comunidad de habla. Los resultados indican una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) en las cinco categorías (un total de diez análisis) de la prueba escrita y en siete de los diez análisis de la prueba oral. A diferencia de la prueba escrita en la que todos los análisis han mostrado ser estadísticamente significativos, a nivel oral no existe una diferencia significativa en tres análisis de las categorías analizadas (1, 2 y 5). En otras palabras, es solo en estos tres contextos de la entrevista oral que las muestras de datos de ambos grupos de participantes han guardado cierta similitud y, por tanto, no han presentado diferencia estadística. Por otro lado, excepto estos tres casos, el resto de las categorías presenta una diferencia estadística a nivel intergrupar, lo cual se entiende como la existencia de una diferencia significativa en la comparación de estas tomas de datos a nivel intergrupar.

Tabla 5. Prueba *t* para muestras independientes: GE1 vs. GC: Prueba escrita y oral de manera longitudinal

				M	N	Desviación estándar	Valor <i>t</i>	Significancia de la prueba <i>t</i>
Prueba escrita	C1	GE1	Pre	65.000	25	7.071	2.236	.032
		GC		58.000	10	11.105		
		GE1	Post	84.000	25	8.416	7.530	.000
		GC		58.000	10	11.105		
	C2	GE1	Pre	46.000	25	9.013	-2413	.022
		GC		54.000	10	8.432		
		GE1	Post	70.000	25	7.772	5.373	.000
		GC		54.000	10	8.432		
	C3	GE1	Pre	18.200	25	3.500	-11.248	.000
		GC		59.000	10	11.254		
		GE1	Post	20.400	25	7.205	-12.132	.000
		GC		59.000	10	11.254		
C4	GE1	Pre	31.000	25	10.606	-7.869	.000	
	GC		64.500	10	13.218			
	GE1	Post	37.600	25	24.795	-4.148	.000	
	GC		64.500	10	13.218			
C5	GE1	Pre	39.800	25	7.566	-4.894	.000	
	GC		55.000	10	10.000			
	GE1	Post	42.400	25	8.431	-3.789	.001	
	GC		55.000	10	10.000			
Prueba oral	C1	GE1	Pre	49.000	25	8.164	-8.323	.000
		GC		73.000	10	6.324		
		GE1	Post	70.800	25	5.139	-1.071	.292
		GC		73.000	10	6.324		
	C2	GE1	Pre	28.200	25	7.342	-1.736	.092
		GC		63.500	10	10.013		
		GE1	Post	55.000	25	5.773	-3.163	.028
		GC		63.500	10	10.013		
	C3	GE1	Pre	27.000	25	6.922	-10.539	.000
		GC		57.000	10	9.189		
		GE1	Post	29.800	25	5.299	-11.028	.000

			M	N	Desviación estándar	Valor <i>t</i>	Significancia de la prueba <i>t</i>
	GC		57.000	10	9.189		
C4	GE1	Pre	31.000	25	10.606	-7.055	.000
	GC		64.500	10	13.218		
	GE1	Post	37.600	25	24.795	-2.799	.009
	GC		64.500	10	13.218		
C5	GE1	Pre	27.600	25	6.788	-2.917	.006
	GC		35.500	10	8.316		
	GE1	Post	31.000	25	7.216	-1.597	.120
	GC		35.500	10	8.316		

La última comparación consiste en una prueba *t* para muestras independientes entre la producción escrita y oral del GE2 y el GC de manera longitudinal con el fin de identificar alguna relación entre el grupo de participantes estudiando español en Estados Unidos y el grupo de hablantes nativos de española. Los resultados indican una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) en todas las categorías de la prueba oral y en ocho (de diez) análisis de la prueba escrita. De manera opuesta al GE1, en este caso, a diferencia de la prueba oral en la que todos los análisis han mostrado ser estadísticamente significativos, a nivel escrito no existe una diferencia significativa en dos análisis de las categorías analizadas (1 y 2). En otras palabras, es solo en estos dos contextos de la prueba escrita que las muestras de datos de ambos grupos de participantes han guardado cierta igualdad y, por tanto, no han presentado diferencia estadística. Por otro lado, excepto estos dos casos, el resto de las categorías presenta una diferencia estadística a nivel intergrupar, lo cual se entiende como la existencia de una diferencia significativa en la comparación de estas tomas de datos a nivel intergrupar.

Tabla 6. Prueba *t* para muestras independientes: GE2 vs. GC: Prueba escrita y oral de manera longitudinal.

				M	N	Desviación estándar	Valor <i>t</i>	Significancia de la prueba <i>t</i>
Prueba escrita	C1	GE2	Pre	60.250	20	5.495	.605	.557
		GC		58.000	10	11.105		
		GE2	Post	71.250	20	4.253	3.642	.004
		GC		58.000	10	11.105		
	C2	GE2	Pre	41.000	20	8.720	-4.641	.001
		GC		54.000	10	6.324		
		GE2	Post	51.500	20	8.720	-.968	.341
		GC		54.000	10	6.324		
C3	GE2	Pre	11.000	20	3.769	-13.047	.000	
	GC		59.000	10	10.013			
	GE2	Post	12.250	20	9.301	-12.593	.000	
	GC		59.000	10	10.013			
C4	GE2	Pre	20.750	20	6.129	-9.946	.000	
	GC		64.500	10	13.218			
	GE2	Post	20.250	20	4.993	-10.228	.000	
	GC		64.500	10	13.218			
C5	GE2	Pre	15.750	20	6.129	-11.388	.000	
	GC		55.000	10	10.000			
	GE2	Post	18.500	20	8.900	-10.169	.000	
	GC		55.000	10	10.000			
Prueba oral	C1	GE2	Pre	51.000	20	7.539	-7.921	.000
		GC		73.000	10	6.324		
		GE2	Post	54.500	20	8.720	-5.949	.000
		GC		73.000	10	6.324		
	C2	GE2	Pre	23.000	20	3.838	-12.359	.000
		GC		63.500	10	8.432		
		GE2	Post	26.250	20	5.642	-9.832	.000
		GC		63.500	10	8.432		
C3	GE2	Pre	13.500	20	4.167	-14.305	.000	
	GC		57.000	10	11.254			
	GE2	Post	15.500	20	4.722	-15.403	.000	

			M	N	Desviación estándar	Valor <i>t</i>	Significancia de la prueba <i>t</i>
	GC		57.000	10	11.254		
C4	GE2	Pre	21.000	20	5.281	-10.861	.000
	GC		63.500	10	11.796		
	GE2	Post	24.250	20	7.656	-11.024	.000
	GC		63.500	10	11.796		
C5	GE2	Pre	14.500	20	7.591	-6.923	.000
	GC		35.500	10	8.316		
	GE2	Post	10.750	20	5.199	-10.032	.000
	GC		35.500	10	8.316		

4. Conclusiones, limitaciones y futura investigación

Como se expresó en la justificación de este trabajo, se observaba una escasa investigación a nivel discursivo de la adquisición del uso del sujeto pronominal en español como L2 en un contexto de inmersión del extranjero (Isabelli, 2004), a excepción de aquellos estudios en un contexto de aula convencional (Blackwell y Lubbers Quesada, 2012; Liceras, 1989; Rothman y Iverson, 2007; Salaberry y López-Ortega, 1998, *inter alia*). A continuación, se responden las preguntas de investigación que motivaron este estudio.

1) ¿En qué medida expresan los aprendices de español el PPS antes y después de estudiar en el extranjero y en su institución de origen a nivel escrito?

Primero, los resultados corroboran cierta diferencia en la comparación de las pruebas escritas a nivel intragrupal y de manera longitudinal, con lo cual se confirma que el efecto del contexto educativo (estudios en el extranjero o en la aula convencional) ha beneficiado al aprendiz de nivel intermedio en el uso del sujeto pronominal. Como se presenta en la sección anterior (Tabla 3), los resultados del GE1 apoyan los efectos del contexto de estudios en el extranjero en el uso del sujeto pronominal (categorías 1 y 2) a nivel escrito de manera longitudinal. En lo que al GE2 respecta (Tabla 4), el impacto del contexto educativo convencional también se presenta en el uso del PPS en las mismas categorías que el GE1. Este hallazgo lleva a concluir que la adquisición de la omisión del sujeto pronominal después de la primera mención del sujeto dentro de un SN indefinido o definido y cuando no hay interferencia de otro sujeto, el sujeto nulo es requerido (categoría 1), o bien cuando interviene otro sujeto que pueda generar confusión

(categoría 2) es enteramente posible en ambos contextos educativos y, por tanto, no es resultado del impacto del escenario de aprendizaje.

2) ¿En qué medida expresan los aprendices de español el PPS antes y después de estudiar en el extranjero y en su institución de origen a nivel oral?

Segundo, los resultados confirman que el efecto del contexto educativo marca una diferencia a nivel oral en la adquisición del sujeto pronominal. A diferencia del aula convencional, los aprendices del programa de estudios en el extranjero emplearon el PPS de manera diferentemente significativa en tres de las cinco categorías analizadas. En otras palabras, mientras el GE2 no presenta mayor diferencia en el uso del sujeto pronominal a nivel oral (obsérvese que, en cambio, sí se dio a nivel escrito), el GE1, por su parte, exhibe tres diferencias (categorías 1, 4 y 5) en la comparación entre la prueba inicial y la prueba final. Por consiguiente, con este hallazgo se llega a la conclusión de los efectos «del contexto de aprendizaje» en el perfeccionamiento del PPS en EL2.

3) Dado que cada grupo de aprendices de español está expuesto a la L2 en dos contextos diferentes, ¿existe alguna relación entre la ganancia morfosintáctica y el entorno educativo en el que estos estudiantes aprenden español?

Tercero, la competencia discursiva necesaria para expresar a nivel escrito el PPS apropiadamente se desarrolla de manera equilibrada entre el grupo de aprendices en el extranjero en comparación con el grupo experimental. Esto es, de los resultados se desprende una constante diferencia estadística a nivel intergrupar, lo que lleva a confirmar que la producción del sujeto pronominal de manera escrita es significativamente diferente. Este, sin embargo, no es el caso del grupo de aprendices en el aula convencional, ya que en dos (de un total de diez) análisis los resultados no muestran una diferencia estadística y, por tanto, serían tomas de datos comparables. En lo que a la producción oral se refiere, igualmente se observa una diferencia significativa en el grupo de participantes en el extranjero, ya que este, a diferencia del que estudia en el aula convencional, muestra en tres (de diez) análisis una similitud en la producción del PPS con el grupo de hablantes nativos. En cuanto al GE2, en cambio, los resultados no exhiben ningún tipo de analogía en la comparación con el grupo comparativo. Los participantes inmiscuidos en la cultura extranjera, por tanto, muestran una mayor ganancia morfosintáctica en la producción tanto escrita como oral.

Este estudio no contribuye únicamente al campo de la investigación que documenta el impacto del contexto de aprendizaje en el desarrollo del PPS, sino que los resultados también reflejan la existencia de similares tendencias del aprendizaje del sujeto pronominal en la comparación entre el grupo de aprendices y de hablantes nativos. Esto es, desde un punto de vista de adquisición basada en

el uso, este trabajo sugiere la conexión explícita en cuanto a la manera en que se aprenden las lenguas, es decir, mediante experiencias o eventos de uso concreto (Bybee, 2008).

Dada la literatura existente sobre la adquisición del uso del sujeto en un contexto educativo de aula convencional (cf. Lubbers Quesada, 2015), como primera sugerencia para futuras investigaciones, se necesitan más estudios longitudinales que investiguen el impacto del contexto de inmersión en el desarrollo del PPS, teniendo en cuenta dos consejos: (i) una mayor duración de inmersión en el extranjero y (ii) un variado perfil lingüístico de participantes (diferentes niveles de aprendices de español como lengua extranjera y aprendices de español como lengua heredada).

Igualmente, otros estudios deberían analizar de manera exhaustiva la tipología verbal como variable lingüística. Por no ser objeto de estudio, no se hizo en este trabajo, pero se notó que había una tendencia regular en la expresión explícita o nula de pronombre personal sujeto con la repetición de ciertas clases semánticas de verbos (por ejemplo, una alta frecuencia de sujetos nulos con verbos de estado: ser, estar, tener, saber, querer, entre otros). Esto se conecta con los resultados de Posio (2015), en donde se sostiene que los verbos utilizados con mayor frecuencia suelen desarrollar idiosincrasias pragmáticas y sintácticas.

Referencias bibliográficas

- ALFARAZ, G. G. (2015). «Variation of overt and null subject pronouns in the Spanish of Santo Domingo». En: A. M. CARVALHO, R. OROZCO y S. N. LAPIDUS (eds.). *Subject Pronoun Expression in Spanish: A Cross-Dialectal Perspective*. Washington, DC. Georgetown University Press: 3-16.
- BLACKWELL, S. y LUBBERS QUESADA, M. (2012). «Third-person subjects in native speakers' and L2 learners' narratives: Testing (and revising) the givenness hierarchy for Spanish». En: K. GEESLIN y M. DÍAZ-CAMPOS (eds.). *Selected proceedings of the 14th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA. Cascadilla Proceedings Project: 142-164.
- BROEDER, P. (1995). «Acquisition of pronominal reference: A longitudinal perspective». *Second Language Research*, 28(1): 178-191.
- BYBEE, J. (2008). «Usage-based grammar and second language acquisition». En: P. ROBINSON y N. C. ELLIS (eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York, NY. Routledge: 216-236.
- CAMERON, R. (1993). «Ambiguous agreement, functional compensation, and nonspecific *tú* in the Spanish of San Juan, Puerto Rico, and Madrid, Spain». *Language Variation and Change*, 5: 305-334.

- CAMERON, R. (1995). «The scope and limits of switch reference as a constraint on pronominal subject expression». *Hispanic Linguistics*, 6/7: 1-27.
- CAUTÍN-EPIFANI, V. (2015). «Uso de pronombres de primera persona singular omitidos y expresos en producciones de aprendices de español». *Literatura y lingüística*, 31: 205-220.
- CHOMSKY, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- DAVIDSON, B. (1996). «'Pragmatic weight' and Spanish subject pronouns: The pragmatic and discourse users of 'tú' and 'yo' in spoken Madrid Spanish». *Journal of Pragmatics*, 16(4): 543-565.
- DEKEYSER, R. (1991). «Foreign language development during a semester abroad». En: B. FREED (ed.). *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington, MA. D.C. Heath & Co.: 104-119.
- DÍAZ-CAMPOS, M. (2004). «Context of learning in the acquisition of Spanish second language Phonology». *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2): 249-273.
- DUBOIS, J. W. (2006). *Transcription symbols by Delicacy: Levels 1-4*. Voicewalker. [Recuperado de <<http://www.linguistics.ucsb.edu/projects/transcription/tools.html>>].
- ENRÍQUEZ, E. V. (1984). *El Pronombre Personal Sujeto en la Lengua Española Hablada en Madrid*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- FITZPATRICK, T. (2012). «Tracking the changes: Vocabulary acquisition in the study abroad context». *The Language Learning Journal*, 40(1): 81-98.
- FLORES-FERRÁN, N. (2004). «Spanish subject personal pronoun use in New York City Puerto Ricans: Can we rest the case of English contact?» *Language Variation and Change*, 16: 49-73.
- FLORES-FERRÁN, N. (2010). «"¡Tú no me hables!" Conflict talk and subject expression». *International Journal of the Sociology of Language*, 203: 61-82.
- FREED, B. F. (1998). «An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting». *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4: 31-60.
- GEESLIN, K. y GUIJARRO-FUENTES, P. (2005). «The acquisition of copula choice in instructed Spanish: The role of individual characteristics». En: D. EDDINGTON (ed.). *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville, MA. Cascadilla Press: 66-77.
- GEESLIN, K. y GUDMESTAD, A. (2008). «Variable subject expression in second-language Spanish: A comparison of native and non-native speakers». En:

- M. BOWLES (ed.). *Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum*. Somerville, MA. Cascadilla Proceedings Project: 69-85.
- GILI GAYA, S. (1969). *Curso Superior de Sintaxis Española*. (15ª ed.). Barcelona: Vox.
- GIVÓN, T. (1987). «Beyond foreground and background». En R. S. Tomlin (ed.). *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam. John Benjamins: 175-188.
- GUNTERMANN, G. (1992a). «An analysis of interlanguage development over time: Part I, *por* and *para*». *Hispania*, 75: 177-187.
- GUNTERMANN, G. (1992b). «An analysis of interlanguage development over time: Part II, *ser* and *estar*». *Hispania*, 75: 1294-1303.
- ISABELLI, C. A. (2004). «The acquisition of null subject parameter properties in SLA: Some effects of positive evidence in a natural learning context». *Hispania*, 87: 150-162.
- LAFFORD, B. A. y COLLENTINE, J. (2006). «The effects of study abroad and classroom contexts on the acquisition of Spanish as a second language: From research to application». En: M. R. SALABERRY y B. A. LAFFORD (eds.). *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Praxis*. Washington, DC. Georgetown University Press: 103-126.
- LAFFORD, B. A. y RYAN, J. M. (1995). «The acquisition of lexical meaning in a study abroad context: The Spanish prepositions *por* and *para*». *Hispania*, 78(3): 528-547.
- LAстра, Y. y MARTÍN BUTRAGUEÑO, P. (2015). «Subject pronoun expression in oral Mexican Spanish». En: A. M. CARVALHO, R. OROZCO y S. N. LAPIDUS (eds.). *Subject Pronoun Expression in Spanish: A Cross-Dialectal Perspective*. Washington, DC. Georgetown University Press: 39-57.
- LICERAS, J. (1989). «On some properties of the 'pro-drop' parameter: Looking for missing subjects in non-native Spanish». En: S. GASS y J. SCHACHTER (eds.). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press: 109-133.
- LINDSETH, M. U. (2010). «The development of oral proficiency during a semester in Germany». *Foreign Language Annals*, 43(2): 246-268.
- LISKIN-GASPARRO, J. (1987). *Testing and teaching for oral proficiency*. Boston, MA. Heinle and Heinle Publishers.
- LÓPEZ RUEDA, S. (2015). «Adquisición de los sujetos pronominales en español por aprendices anglófonos». *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 20: 1-18.
- LORD, G. (2009). «Second language development and linguistic awareness during study abroad: A case study». *Hispania*, 92(1): 127-141.

- LORD, G. (2010). «The combined effects of immersion and instruction on second language pronunciation». *Foreign Language Annals*, 43(3): 488-503.
- LUBBERS QUESADA, M. L. (2015). *The L2 Acquisition of Spanish Subjects: Multiple Perspectives. Series Studies on Language Acquisition*. Boston/Berlin. De Gruyter Mouton.
- MEARA, P. (1994). «The year abroad and its effects». *Language Learning Journal*, 10: 32-38.
- MONTRUL, S. (2004). «Subject and object expression in Spanish heritage speakers: A case of morphosyntactic convergence». *Bilingualism: Language and Cognition*, 7: 125-142.
- MONTRUL, S. (2012). «Theoretical perspectives on the L2 acquisition of Spanish». En: J. HUALDE, A. OLARREA A y E. O'ROURKE (eds.). *The Handbook of Hispanic Linguistics*. Oxford. Blackwell: 747-763.
- OROZCO, R. (2015). «Pronominal variation in Colombian Costeño Spanish». En: A. M. CARVALHO, R. OROZCO y S. N. LAPIDUS (eds.). *Subject Pronoun Expression in Spanish: A Cross-Dialectal Perspective*. Washington, DC. Georgetown University Press: 17-38.
- OTHEGUY, R., ZENTELLA, A. C. y LIVERT, D. (2007). «Language and dialect contact in Spanish in New York: Towards the formation of a speech community». *Language*, 83: 770-802.
- PEŠKOVA, A. (2015). *Sujetos Pronominales en el Español Porteño: Implicaciones Pragmáticas en la Interfaz Sintáctico-Fonológica*. Berlin. De Gruyter Mouton.
- POSIO, P. (2015). «Subject pronoun usage in formulaic sequences: Evidence from Peninsular Spanish». En: A. M. CARVALHO, R. OROZCO y S. N. LAPIDUS (eds.). *Subject Pronoun Expression in Spanish: A Cross-Dialectal Perspective*. Washington, DC. Georgetown University Press: 59-78.
- RANSON, D. L. (1991). «Person marking in the wake of /s/ deletion in Andalusian Spanish». *Language Variation and Change*, 3: 133-122.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- ROTHMAN, J. y IVERSON, M. (2007). «On L2 clustering and resetting the null subject parameter in L2 Spanish: Implications and observations». *Hispania*, 90: 329-342.
- SALABERRY, M. R. y LÓPEZ-ORTEGA, N. R. (1998). «Accurate L2 production across language tasks: Focus on form, focus on meaning communicative control». *Modern language Journal*, 82(4): 514-532.
- SILVA-CORVALÁN, C. (1982). «Subject expression and placement in Mexican-American Spanish». En: J. AMASTAE y L. ELÍAS-OLIVARES (eds.). *Spanish*

- in the United States: Sociolinguistic Aspects*. Cambridge. Cambridge University Press: 93-120.
- SILVA-CORVALÁN, C. (1993). «On the permeability of grammars: Evidence from Spanish and English contact». En: W. ASHBY, M. MITHUN, G. PERISSINOTTO, y E. RAPOSO (eds.). *Linguistic perspectives on the Romance Languages*. Amsterdam. John Benjamins: 19-43.
- SILVA-CORVALÁN, C. (2015). The acquisition of grammatical subjects by Spanish-English bilinguals En: A. M. CARVALHO, R. OROZCO y S. N. LAPIDUS (eds.). *Subject Pronoun Expression in Spanish: A Cross-Dialectal Perspective*. Washington, DC. Georgetown University Press: 211-230.
- STANSFIELD, C. W. y KENYON, D. (1996). *Simulated Oral Proficiency Interviews: An Update*. Washington, DC. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- TARONE, E. (1988). *Variation in Interlanguage*. London. Arnold.
- TYLER, A. (2010). «Usage-based approaches to language and their applications to second language learning». *Annual Review of Applied Linguistics*, 30: 270-291.
- VANPATTEN, B. (1987). «Classroom and naturalistic acquisition: A comparison of two case studies of clitic pronouns in Spanish». En: T. MORGAN, J. LEE y B. VANPATTEN (eds.). *Language and Language Use: Studies in Spanish*. Laham, MD. University Press of America: 241-262.
- ZYZIK, E. (2017). «Subject expression in L2 Spanish: Convergence of generative and usage-based perspectives?» *Second Language Research*, 33(1): 33-59.