

LOS EFECTOS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA ADQUISICIÓN DE LA VARIACIÓN REGIONAL POR APRENDICES DE ESPAÑOL EN UN CONTEXTO DE INMERSIÓN: EL CASO DEL LEÍSMO VALLISOLETANO

FRANCISCO SALGADO-ROBLES
THE CITY UNIVERSITY OF NEW YORK

Resumen. Después de dos décadas de investigación sobre el impacto de la inmersión en aprendices de español como segunda lengua, aún queda por responder preguntas relativas al grado de exposición de estos a la comunidad local y la adquisición de los patrones de la variación lingüística común a una determinada comunidad de habla. Este artículo explora hasta qué punto dos grupos de aprendices de español adquieren estructuras variables del lenguaje, específicamente, el fenómeno del leísmo, mientras participan en dos tipos de programas de inmersión durante un periodo de cuatro meses en Valladolid (España). Los resultados indican que los aprendices que mantienen un mayor contacto con la comunidad meta incluyen significativamente las formas no convencionales en su competencia sociolingüística. Este estudio contribuye a conocer mejor la adquisición de la variación regional, así como marca el inicio de un nuevo capítulo sobre los efectos del voluntariado internacional en el desarrollo de la interlengua.

Palabras clave: *español como segunda lengua, inmersión, aprendizaje-servicio internacional, variación regional, leísmo*

Abstract. After two decades of research on the impact of immersion on learners of Spanish, questions pertaining to the degree of exposition to the local community and the acquisition of patterns of language variation common to a particular community remain unanswered. This article explores the extent to which two groups of learners of Spanish acquire variable structures of language – specifically, the leísmo phenomenon– while participating in two types of a four-month study abroad immersion program in Valladolid (Spain). The results indicate that the learners that have a greater contact with the target community incorporate considerably the non-standard forms into their sociolinguistic competence. This study contributes to add further knowledge about the acquisition of regional variation, and to open a new chapter in the effects of international service-learning in the interlanguage development.

Key words: *L2 Spanish, immersion, international service-learning, regional variation, leismo.*

1. Introducción

En las dos últimas décadas ha proliferado una investigación que ha considerado la inmersión en el extranjero –a diferencia del aula ordinaria– un contexto propicio para el aprendizaje de rasgos regionales de una segunda lengua (L2, de aquí en adelante). Teniendo en cuenta la cantidad de input y output auténticos que este escenario lingüístico ofrece a los aprendices, se ha demostrado

REVISTA ELECTRÓNICA DE LINGÜÍSTICA APLICADA (ISSN 1885-9089)
2014, Número 1, páginas 233-258
Recibido: 17-10-2014
Aceptación comunicada: 5-01-2015

que estos pueden desarrollar el sentido de independencia y responsabilidad, mejorar la capacidad para comunicarse en diferentes ámbitos culturales y, entre otras, perfeccionar un idioma extranjero al aprender la variación dialectal de la comunidad de habla en que se conviven aquellos. Por lo general, ha recibido mayor atención el tradicional programa de estudios en el extranjero, esto es, aquel que ofrece materias con cierto número de horas de contacto en el aula y, a veces, ciertas actividades de carácter extraordinario fuera del aula, tales como visitas culturales a museos o exposiciones de arte, a eventos comunitarios o a festividades locales y/o nacionales, etc. Otro tipo de programa a nivel universitario que ha suscitado últimamente un considerable interés no sólo de promoción entre los administradores sino también de estudio entre los investigadores es aquel que contempla una dedicación periódica fuera del aula mediante la realización de actividades de voluntariado (Batlle Suñer 2013). Los expertos en lingüística, por su parte, están interesados en averiguar hasta qué punto el continuo contacto con la comunidad de habla en el extranjero que ofrecen los programas de voluntariado marca una diferencia significativa en el desarrollo de la L2 en la comparación de los resultados con los de aquellos programas que no incluyen las prácticas comunitarias. A diferencia de la investigación empírica sobre programas tradicionales, se han llevado pocos estudios que pongan de manifiesto el potencial de los programas de voluntariado en el desarrollo de L2, existiendo en la actualidad, por consiguiente, notables lagunas por explorar en esta área (Lafford 2012, 2013).

2. Impacto del Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de L2

Desde comienzos del siglo XXI, la educación superior universitaria de numerosos de países desarrollados ha experimentado cambios sustanciales, con el fin de enfocar más los estudios en el trabajo del alumno y en las exigencias para una productiva incorporación al mercado laboral. Después de México, Estados Unidos representa el siguiente país con mayor índice de incorporación del servicio al aprendizaje académico. Esto ha llevado a un cambio drástico en la metodología de la enseñanza de segundas lenguas, incorporando el elemento de Aprendizaje-Servicio (ApS, de aquí en adelante) como un componente complementario de la materia. Es una práctica docente que está creciendo de manera acelerada en la instrucción de segundas lenguas.

Entre las definiciones de ApS, cabe citar la ofrecida por Bringle y Hatcher (1996), “[w]e view service-learning as a credit-bearing educational experience in which students participate in an organized service activity that meets identified community needs and reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of the course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of civic responsibility” (222). Esto es, se entiende por ApS una estrategia de enseñanza y de aprendizaje que integra un servicio significativo a la comunidad con la formación y la reflexión, enriquece la experiencia de aprendizaje, educa la responsabilidad cívica y refuerza las comunidades. Aunque su inicio –a modo de prueba– data desde 1967 en Estados Unidos, no ha sido hasta los últimos años de esa era cuando se ha experimentado un considerado desarrollo en instituciones de enseñanza a todos los niveles educativos.

En lo pertinente a la enseñanza postsecundaria, hay redes de universidades o de organizaciones de la sociedad civil que promocionan el voluntariado estudiantil y el ApS. Campus Compact, por ejemplo, representa la única asociación a nivel universitario en EE.UU. dedicada exclusivamente a la conexión entre las necesidades de la comunidad y el campus universitario. Esta coalición nacional promueve el servicio a la comunidad como ayuda a los estudiantes para adquirir disposiciones y habilidades cívicas, fomenta la relación entre los campus y sus entornos, y ofrece apoyo necesario a los profesores que buscan incorporar temas de interés público en su docencia e investigación. Campus Compact ha notado un aumento remarcable en el número de instituciones universitarias que participan como miembros comprometidos de la organización, esto es, de 235 centros de enseñanza superior en 1991 a más de 1200 en 2013 (Bowley y Meerepool 2003:13).

Aplicado a programas de lenguas extranjeras, la incorporación de este servicio de voluntariado cuenta con específicos objetivos, entre los cuales Slimbach (1995) destaca: (1) ampliar la conciencia y comprensión de los estudiantes sobre los problemas sociales, así como la habilidad de expresarse o responder personalmente a tales dificultades; (2) permitir que los estudiantes aprendan desde un segmento diferente de la sociedad del cual normalmente interactuarían; (3) romper barreras culturales y étnicas a través del contacto de los estudiantes y los diferentes grupos demográficos; (4) presentar a los estudiantes un estilo de aprendizaje experimental; (5) enseñar a los estudiantes principios tales como el voluntariado, la paciencia, la comprensión intercultural, la interdependencia, la humildad y la simplicidad; (6) enseñar a los

estudiantes herramientas para el análisis crítico y de autoevaluación de instituciones, sistemas sociales, así como de su propia contribución y efectos en una cierta comunidad; y, por último, (7) mejorar el perfeccionamiento de una lengua extranjera al colaborar en o con otra cultura.

Considerando la alta y heterogénea presencia de la comunidad hispanohablante en Estados Unidos (p.ej., según el Censo de EE.UU. (2013), la población latina de EE.UU. en 2013 representa el 17% de la población nacional), recientemente se ha notado un interés en examinar los efectos del ApS en el desarrollo del español como L2 (EL2, de aquí en adelante) (Hellebrandt y Jorge 2013). Del proyecto llevado a cabo por Varona (1999) se desprenden resultados positivos sobre la comprensión cultural y el perfeccionamiento de la competencia escrita y oral por estudiantes de español al prestar servicio de voluntariado en organizaciones sin ánimo de lucro. Plann (2002), Zapata y Tokarz (2008) y Zapata (2011), por su parte, también documentan el avance de la comprensión cultural en aprendices de EL2. Los hallazgos de Boyle y Overfield (1999), Morris (2001) y Pellettieri (2011), por ejemplo, corroboran la efectividad del ApS ante el desarrollo de factores individuales (i.e., la aptitud, motivación, integración, disposición a comunicarse) de aprendices de segundas lenguas. Otros han sugerido que este tipo de contexto de aprendizaje podría facilitar mejoras lingüísticas en la L2 (Hale 1999; Mullaney 1999; Overfield 1997; Plann 2002).

Por último, otros han confirmado que la interacción habitual entre aprendices de EL2 y hablantes nativos contribuye de manera significativa al avance de la competencia comunicativa después de realizar prácticas de voluntariado. Boyle y Overfield (1999) concluyen que los estudiantes que participan en proyectos comunitarios desempeñan un papel más activo en el aprendizaje de la L2, ya que éste tiene lugar en un entorno auténtico. Asimismo, sostienen que los aprendices “become more aware of the communicative value of the target language as they use it in authentic situations” (p. 143). El incremento de confianza al expresarse en EL2 también ha resultado favorable al incorporar ApS en un curso de español, según el trabajo de Grabois (2007), principalmente porque “ (...) language learning is a process that students need to engage in rather than as something that is done to them” (p. 180). En otras palabras, el aprendizaje de una L2 no es una actividad pasiva y el ApS permite que los aprendices ejerzan un rol más activo de su propio aprendizaje. Conforme a los hallazgos en Navarro (2012), el voluntariado realizado en un centro para personas de la tercera edad resultó muy beneficioso para los voluntarios – aprendices de EL2– principalmente porque la práctica conversacional con personas de edad

avanzada sirvió para aumentar las habilidades comunicativas de aquellos en contextos reales. Uno de los desafíos para el éxito comunicativo incluía la acomodación lingüística por ambas partes. Salgado-Robles (2014a) es el primer trabajo que analiza el desarrollo de la competencia estratégica oral en el aprendizaje de EL2 al comparar dos grupos de participantes en un contexto universitario (un grupo experimental que combina el currículo académico con el servicio comunitario y un segundo grupo que no incluye el elemento de ApS). Las conclusiones a las que llega este estudio apuntan a una diferencia significativa entre los resultados de ambos grupos, ya que, a diferencia del grupo comparativo, el grupo experimental muestra un mayor índice de competencia estratégica oral entre los aprendices de EL2 después de un semestre prestando servicios comunitarios en el distrito hispano de Lexington (Kentucky, Estados Unidos).

Además del señalado potencial del ApS en un contexto de aula convencional en la enseñanza de lenguas extranjeras, otro de los beneficios de esta metodología consiste en el fomento de los objetivos de los cinco Estándares Nacionales del aprendizaje de lenguas extranjeras establecidos por *American Council for the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL 2011:5): comunicación (hablar-escuchar, escribir-leer), culturas (conocimiento y comprensión), conexiones (apertura de puertas a otros cuerpos de conocimiento en otra lengua), comparaciones (evaluación de la cultura y la de otros mediante diferentes formas del ver el mundo) y comunidades (mayor participación dentro de su propia comunidad). Estos estándares articulan la naturaleza de la L2 y las expectativas de su desarrollo durante cualquier experiencia de aprendizaje en un aula ordinaria. Weldon y Trautmann (2003), por ejemplo, llegan a la conclusión de que sus estudiantes demostraron dominio en todos estos estándares al finalizar un curso de lengua española en University of North Carolina-Asheville.

Teniendo en cuenta los beneficios lingüísticos de prácticas ApS en un contexto doméstico, recientes interesados en el tema han examinado su efectividad en un escenario internacional. Martinsen, Baker, Dewey, Bown, y Johnson (2010), por ejemplo, comparan la cantidad de uso de L2 y las ganancias lingüísticas que experimentan estudiantes en tres programas intensivos de inmersión lingüística: (1) el convencional programa de estudios en el extranjero, (2) un programa de ApS en el extranjero y (3) una residencia universitaria. Estos tres entornos permitían evaluar las relaciones entre el contexto educativo, el uso lingüístico y el perfeccionamiento lingüístico. Los autores concluyen que el programa de ApS en el extranjero resultó ser el contexto de aprendizaje que significativamente favorecía el uso y el perfeccionamiento de la L2. Por otra

parte, Cubillos (2013) examina los efectos del ApS en el avance de la destreza oral en dos grupos de aprendices de EL2 que toman un curso de técnicas de expresión oral durante un semestre intensivo de verano (5 semanas). Mientras el grupo experimental participa en un programa de inmersión en la ciudad de Panamá, el grupo comparativo, por su parte, estudia en su país de origen, Estados Unidos. La comparación de los resultados de ambos grupos revela efectos significativos en el desarrollo de la habilidad oral en el grupo de participantes en Centroamérica y, por tanto, confirma el potencial del componente de ApS en el desarrollo de la L2.

Esta metodología permite que los estudiantes ganen experiencias aplicando el conocimiento adquirido en el aula, usando y desarrollando las destrezas lingüísticas, ampliando la conciencia cultural en situaciones de inmersión, además de estar promoviendo una formación en valores, aprendizaje ético y ciudadanía activa. En definitiva, este tipo de experiencia ofrece oportunidades para que los estudiantes aprendan conjuntamente con las personas que hablan la lengua meta en vez de simplemente saber sobre éstas.

3. Acercamiento teórico a la adquisición de la variación regional de una segunda lengua

Se entiende por competencia sociolingüística la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso. Una de las líneas de la competencia sociolingüística en una L2 que recientemente ha llamado el interés de expertos en el tema se centra en investigar cómo aprendices de una L2 incorporan rasgos de variabilidad lingüística en su gramática en desarrollo durante una estancia de inmersión (Mougeon, Nadasdi, y Rehner 2010; Regan, Howard, y Lemée 2009).

Conforme a la teoría de Rehner (2002), la producción variable en la interlengua puede ser de dos tipos. La variación Tipo 1 se manifiesta en la alternancia de formas propias de la norma de la L2 con otras no observables en el habla nativa, típicamente referidas como “errores”. La variación Tipo 2, por otra parte, se manifiesta en la alternancia de variantes usadas por los hablantes nativos de la lengua meta. En lo que atañe a los estudios orientados hacia la adquisición de la variación regional en EL2 (Variación Tipo 2), las principales áreas exploradas incluyen rasgos fonológicos, tales como el debilitamiento de la /s/ (Geeslin y Gudmestad 2008), la distinción entre /s/-/θ/ y la producción de la /θ/ (Geeslin y Gudmestad 2008; Knouse 2013;

George 2013, 2014; Ringer-Hilfinger 2012), así como en el plano morfosintáctico destacan el uso del pretérito perfecto simple vs. pretérito perfecto compuesto (Geeslin y Fafulas 2012; Ringer-Hilfinger 2012), de la pluralización de *haber* existencial (Salgado-Robles 2010), de *ustedes* vs. *vosotros* (George 2013) y de la variación pronominal de *leísmo* (Geeslin, García-Amaya, Hasler-Barker, Henriksen, y Killam 2010; Salgado-Robles 2011, 2014b; Salgado-Robles e Ibarra 2012).

4. Revisión de la literatura: Adquisición del leísmo en contextos de inmersión en el extranjero

De particular interés para la presente investigación, los trabajos de Geeslin *et al.* (2010), Salgado-Robles (2011, 2014b) y Salgado-Robles e Ibarra (2012) abren la vereda al explorar la manera en que aprendices de EL2 incorporan rasgos de variabilidad lingüística (*leísmo*) en su gramática en desarrollo durante una estancia de inmersión. 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.

En cuanto al trabajo de Geeslin *et al.* (2010), es un estudio piloto que examina el desarrollo de pronombres de objeto directo de EL2 en un contexto de inmersión en el extranjero (León, Castilla y León), donde se da un uso variable de clíticos. Aunque este estudio longitudinal muestra un inicial índice de selección de las formas *le(s)* similar a las de los hablantes nativos, no logran marcar ninguna consistencia, ya que muestran altibajos en su uso. Independientemente de la incapacidad de llegar a conclusiones contundentes, los autores reconocen que el hecho de que los datos muestren el uso de estas formas en su repertorio lingüístico refleja un indicio a la adquisición de la forma más cercana al uso nativo.

Salgado-Robles (2011), por su parte, es el primer estudio que examina la variabilidad pronominal de objeto directo en dos contextos diferentes de estudio en el extranjero, en el que el uso del pronombre personal de objeto directo del grupo experimental se acerca al del hablante nativo de Valladolid (*leísmo*), mientras el grupo comparativo emplea la misma estructura similar al uso del hablante nativo de Sevilla (no *leísmo*). En un estudio relacionado, Salgado-Robles e Ibarra (2012) facilitan un análisis adicional de la adquisición del leísmo por un grupo de 20

aprendices de español estudiando en Valladolid durante cinco meses. Los datos son obtenidos mediante entrevistas de corte sociolingüístico a principios del periodo de inmersión a final del mismo. Una de las conclusiones más sobresalientes a las que los autores llegan es el movimiento hacia la norma nativa experimentada por los aprendices, la cual es observada en el aumento de frecuencia de *le(s)* en contextos donde se prescribe un pronombre clítico de objeto directo, i.e., *la(s)* o *lo(s)*.

Por último, Salgado-Robles (2014b) es el estudio más reciente en la línea investigativa del uso variacionista del leísmo por aprendices de español después de participar en un programa de inmersión en una comunidad leísta. La novedad de este trabajo es un análisis cuantitativo que examina este fenómeno lingüístico en dos tipos de discurso: oral y escrito. Los resultados sugieren que los aprendices en un contexto de inmersión estimulan la conciencia de las formas no convencionales de la lengua meta, las cuales son incorporadas principalmente en su repertorio lingüístico oral. Este estudio contribuye a ampliar un mayor conocimiento sobre el desarrollo de la competencia sociolingüística de la interlengua durante una estancia en el extranjero, así como a llenar un vacío en la reciente investigación sobre la adquisición de la variación dialectal.

Al relacionar estos hallazgos de manera general al contexto de estudios en el extranjero, el denominador común persistente en esta investigación es afirmar que los aprendices inmiscuidos en la cultura meta tienen mayor posibilidad y accesibilidad de captar esta variación regional, la cual, a diferencia de un contexto ordinario en clase de lengua extranjera arduamente pueden aprender o adquirir, incorporan en sus gramáticas en desarrollo.

5. El leísmo en la variedad castellana

Entre los fenómenos de variación lingüística tanto en las modalidades peninsulares como en las americanas un lugar sobresaliente lo ocupa el *leísmo*, esto es, el uso impropio de *le(s)* en función de complemento directo, en lugar de *la(s)* o *lo(s)*, que son las formas a las que corresponde etimológicamente ejercer esa función. En lo que al terreno peninsular se refiere, este fenómeno lingüístico ha sido extensamente investigado en comunidades monolingües en España por Klein-Andreu (1979, 1999, 2000). En lo que sigue, se centra la atención en los estudios

sociolingüísticos más completos sobre los empleos leístas en la variante castellana y reconocidos por sus novedosas aportaciones hacia este fenómeno.

Klein-Andreu (1979) es primer estudio cuantitativo que trata las variaciones de uso de los clíticos en el castellano, en el cual se diferencia 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 subraya que la extensión del sistema referencial se encuentra mayormente pronunciada en Valladolid en comparación con otras regiones investigadas como Soria y Logroño. A diferencia del leísmo con referentes inanimados, descubre que el leísmo vallisoletano con seres vivos llega al 90% en las tres clases socioeconómicas estudiadas (alta, media y baja).

Varios son los factores lingüísticos que motivan el uso leísta. En primer lugar, existe una 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. A este respecto, Flores-Cervantes (2002) liga el fenómeno del leísmo con la transitividad verbal (siguiendo la teoría de Hopper y Thompson, 1980) de forma que los predicados con transitividad más baja varía simultáneamente que el uso del clítico *le* en contextos acusativos. Según el modelo propuesto por los autores, los verbos télicos llevan mayor carga transitiva que los verbos atélicos. Describen la transitividad como “a matter of carrying-over or transferring an action from one participant to another” (253), por lo cual entienden que cuanto más transitiva sea la estructura, mayor proclividad a que el objeto actúe como un prototípico objeto directo. Los verbos atélicos, por el contrario, motivarían 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 convierte en más “indirecto”. Por consiguiente, los predicados atélicos –a diferencia de los télicos– son más propensos a aparecer con el clítico *le/s*.

En otro trabajo sobre el uso de los pronombres de objeto directo en Soria, Valladolid y Toledo, los resultados de Klein-Andreu (1999) son indicadores de que el habla vallisoletana es la más innovadora, mientras que las otras, por conservar el uso “etimológico” de *le(s)*, son más conservadoras. Por último, en un estudio de 160 horas de conversación entre 76 mujeres y 64 hombres de diferentes niveles socioculturales de las provincias de Burgos, Valladolid, Soria,

Logroño y Toledo, Klein-Andreu (2000) revela que el habla de Valladolid sobresale por el uso de *le/s* para referentes masculinos en función de acusativo (68%). Este hallazgo es encontrado en el grupo de hablantes con una vida limitada a la zona, lo cual, según interpreta la autora, puede llevar a la representación del “vernáculo autóctono”. Klein-Andreu (2000) 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 de que el leísmo es menos frecuente en plural que en singular pierden validez, pues sus resultados indican que incluso a veces la frecuencia de *le/s* para plurales es mayor que la de *le* para singulares.

Pese la amplia investigación dedicada a este fenómeno, la gramática de la lengua española todavía no ha conseguido dilucidar de manera categórica los criterios decisivos en la selección de este pronombre y, por consiguiente, el tema de discusión sigue abierto. En el siguiente apartado, se establecen los objetivos de la presente investigación, seguidos de las preguntas de investigación que motivan este estudio.

6. Objetivos del estudio, preguntas de investigación e hipótesis

Aunque existe una literatura que documenta los efectos de estudios en el extranjero en la adquisición de L2, esta investigación presenta notables lagunas sobre la relación entre el grado de contacto de aprendices con la comunidad meta y la adquisición de la variación regional (Siegel 2010; Lafford y Uscinski 2014), la cual, observada en la comunidad de habla, incluyen los aprendices en su repertorio lingüístico durante una estancia de estudios en el extranjero. En el presente trabajo, la comunidad de habla en que los participantes se inmiscuyen es la castellana (específicamente la vallisoletana) y el rasgo de la variación dialectal del español de esta variedad lingüística es el uso de pronombres clíticos. Por tanto, esta investigación se propone examinar la adquisición de esta variación dialectal por dos grupos de aprendices de EL2 con un distinto grado de contacto con la comunidad de habla después de cuatros meses inmiscuidos en la cultura vallisoletana. Mientras el grupo experimental participa en un programa de ApS en el extranjero, el grupo comparativo, por su parte, realiza estudios universitarios ordinarios en la ciudad de Valladolid sin el componente comunitario. Para alcanzar esta meta, se plantea responder una serie de preguntas de investigación que, grosso modo, pretenden indagar en los efectos del ApS

en la adquisición de rasgos morfosintácticos regionales característicos del español de Valladolid, específicamente el *leísmo* animado. Por un lado, intenta revelar hasta qué punto estos grupos de aprendices de EL2 usan esta variación morfosintáctica (*le/s* en vez de *la/s* o *lo/s*) comparada entre ellos mismos y con el empleo de hablantes nativos al inicio y al final del periodo de inmersión. La segunda pregunta que pretende responder es averiguar los factores lingüísticos que favorecen la producción del pronombre clítico de objeto directo animado entre los grupos.

7. Metodología

Con el objetivo de dar repuesta a los interrogantes iniciales, se examina el desarrollo de la competencia sociolingüística con un enfoque en la adquisición de la variación regional. Específicamente, se centra en la producción de los pronombres clíticos de objeto directo (animado) que hacen los aprendices de EL2 después de inmiscuirse en la comunidad de habla vallisoletana durante cuatro meses. Este estudio se basa en datos principalmente orales, obtenidos mediante entrevistas individuales (de corte sociolingüístico) a todos los participantes. La comparación entre grupos ha permitido analizar los efectos que ha tenido la inmersión en lo que se refiere a las ganancias lingüísticas del interés de este trabajo. 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 del contacto con la comunidad vallisoletana en la L2.

7.1 Diseño de la investigación

El Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid facilitó el reclutamiento de los participantes, lo cual ayudó a obtener un significativo número de participantes con similares perfiles. El investigador principal se reunió con los aprendices de EL2 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, se adoptó un muestreo en bola de nieve, es decir, los propios miembros de las familias y los intercambios de los estudiantes ayudaron con el

reclutamiento de otros participantes. Sin necesidad de comparar dos fases, el grupo de hablantes nativos fue entrevistado una vez solamente.

7.2 Participantes

Esta investigación se ha constituido de 55 participantes entre aprendices de EL2 y hablantes nativos de español. En lo que se refiere a los aprendices de EL2, estos se dividen en dos grupos. El G1 (n=20) está formado por 10 hombres y 10 mujeres y el G2 (n=15) cuenta con 8 hombres y 7 mujeres. Todos (G1 y G2) son aprendices de español de nivel intermedio-alto (un mínimo de dos años a nivel universitario era un requisito esencial para participar en esta investigación); estudian español como titulación principal o doble titulación en la universidad de origen; sus edades oscilan entre 20 y 24 años; es su primera estancia extranjera en un país hispanohablante durante cuatro meses; y están matriculados en cuatro o cinco asignaturas (12-15 créditos). Lo que distingue a ambos grupos de aprendices de EL2 es el componente de voluntariado, es decir, a diferencia del G1, los participantes del G2 están matriculados en un curso que incluye el componente aprendizaje-servicio, esto es, la dedicación de 2-3 horas diarias (10-15 horas de lunes a viernes) a lo largo del semestre, con el fin de prestar servicios de voluntariado en diferentes asociaciones de tipo no lucrativo en la ciudad de Valladolid. En cuanto al grupo de hablantes nativos (G3), se forma de un similar número en cuanto al género (10 hombres y 10 mujeres) y, por lo general, estos participantes son 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.

7.3 Entrevistas sociolingüísticas

En términos de contenidos, los módulos abordan temas relevantes (previamente piloteados por el investigador principal) conforme al grupo. Los aprendices de EL2 tienen un módulo temático para cada ronda (primera y segunda entrevistas) y el contenido de éstas toca temas relacionados 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, etc. Temas sobre el voluntariado

realizado en las asociaciones comunitarias son planteados exclusivamente al G2. Por otra parte, la temática en las entrevistas con el grupo de hablantes nativos de español aborda la juventud, la ciudad de Valladolid, la identidad castellana, la crisis económica, la sanidad pública, el turismo, las festividades, la política, etc.

7.4 Formación y tratamiento del corpus

El corpus principal de este estudio es de naturaleza oral. Se forma de la extracción de todas las ocurrencias (un total de 1.350 casos, i.e., 16.87 casos por participante) relevantes a este trabajo y, posteriormente, se codifica como parte del análisis variacionista del uso de la variable de los pronombres clíticos de objeto directo de persona. Dada la naturaleza del estudio, el número de casos se considera aceptable y fiable (Hernández Campoy y Almeida 2005). Las entrevistas son transcritas seleccionando los fragmentos de interés para este estudio y utilizando una ortografía estándar (Dubois 2014). Todos los ejemplos de verbos montransitivos con objeto directo animado son extraídos, pasados a una hoja de cálculo y codificados de acuerdo a los diferentes factores lingüísticos. Codificadas las variables, se calcula la proporción de los casos obtenidos por participante y factor. Después, se computan las probabilidades de cada variable mediante el correspondiente comando del programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para Windows en su versión 20.0. Por último, en lo que al tipo de prueba estadística se refiere, se calcula la frecuencia de las variantes de la variable dependiente, según cada una de las variables independientes. Los datos son analizados principalmente en base a estadísticas descriptivas, pruebas *t* (para muestras independientes) y correlación de Pearson (Larson-Hall 2010).

8. Análisis y discusión de los resultados

Tomando como referencia los resultados obtenidos en previos estudios de corte sociolingüístico y/o de adquisición de lenguas, se considera un total de cuatro variables lingüísticas, con el fin de averiguar los factores que podrían motivar el uso de un tipo de clítico y no de otro. Estos factores son los siguientes: número del referente (singular vs. plural), género del referente (masculino vs.

femenino), aspecto de telicidad (+téllico vs. -téllico) y animacidad del sujeto (+animado vs. -animado).

El análisis del uso de leísta entre los grupos de aprendices (G1 y G2) resulta estadísticamente significativo en la prueba final, es decir, después de los cuatro meses de inmersión. Asimismo, la comparación del grupo de estudiantes matriculados en cursos ordinarios de enseñanza universitaria (G1) o bien en programas de voluntariado (G2) y del grupo de hablantes nativos (G3) indica una diferencia significativa en la prueba final. Obsérvese la Tabla 1.

Variable	Grupo	Prueba	N	Desviación	Valor t	Significancia
			(observaciones)	Típica		prueba t'
Uso de <i>le</i>	G1	Pre	20	44.21	2.02	0.39
	G2		15	13.82		
	G1	Post	20	19.81	-6.81	0.00 **
	G2		15	27.12		
	G1	Pre	20	11.61	-3.77	0.00 **
	G3		20	23.58		
	G1	Post	20	24.91	1.72	0.07
	G3		20	23.58		
	G2	Pre	15	13.26	-4.67	0.00 **
	G3		20	23.58		
	G2	Post	15	31.17	0.73	0.40
	G3		20	23.58		

Tabla 1: Uso leísta de manera longitudinal entre grupos

Dada esta semejanza de empleo de la variación lingüística, se hace un análisis de los factores lingüísticos anteriormente mencionados, con el fin de constatar el comportamiento variacionista entre grupos (G1, G2 y G3) y en ambos periodos de intervención (pre y post).

De los resultados del número del referente (Tabla 2) se desprenden varios hallazgos que son interpretados a continuación.

¹ La significancia de la prueba t será un valor inferior a 0.05 entre las dos medidas y en este trabajo se identifica de la siguiente manera **.

Variable	Grupo	Prueba	N	Desviación	Valor <i>t</i>	Significancia
			(observaciones)	Típica		prueba <i>t</i>
Referente singular	G1	Pre	20	12.96	-7.42	0.41
	G2		15	21.02		
	G1	Post	20	26.12	-2.88	0.07
	G2		15	31.87		
	G1	Pre	20	10.51	-5.81	0.00 **
	G3		20	23.40		
	G1	Post	20	21.04	-3.39	0.00 **
	G3		20	23.40		
	G2	Pre	15	22.70	-2.54	0.01 **
	G3		20	23.40		
	G2	Post	15	26.93	1.02	0.37
	G3		20	23.40		
Referente plural	G1	Pre	20	16.01	0.52	0.61
	G2		15	17.58		
	G1	Post	20	15.17	-7.13	0.00 **
	G2		15	26.09		
	G1	Pre	20	27.34	-3.89	0.00 **
	G3		20	10.81		
	G1	Post	20	22.81	1.65	0.17
	G3		20	10.81		
	G2	Pre	15	10.05	-6.01	0.00 **
	G3		20	10.81		
	G2	Post	15	27.70	1.70	0.12
	G3		20	10.81		

Tabla 2: Uso leísta (G1, G2 y G3) con referentes en singular/plural de manera longitudinal

La prueba inicial tanto del singular como del plural no muestra relevancia entre G1 y G2, lo cual es, a su vez, señal de representar una homogeneidad en el nivel de español de los participantes. Los resultados de la prueba final, por su parte, indican una diferencia estadísticamente significativa particularmente en el uso leísta con un referente plural. La comparación entre G1 y G3 revela una similitud de uso leísta con referentes en plural. Por otra parte, los resultados del

análisis entre G2 y G3 apuntan a una preferencia leísta en ambos contextos (singular y plural). El hecho de que estas pruebas en G2 y G3 no resulten probabilísticamente reveladoras siguen siendo indicadoras, ya que es nuestra de un acercamiento hacia el uso leísta tanto en singular ($t = 0.37$) y como en plural ($t = 0.12$) entre los participantes matriculados en un programa de ApS (G2) y los hablantes nativos (G3). Sirvan de ejemplos del uso de leísmo con referentes en singular y plural (1) y (2), respectivamente:

(1) Un día *le* llamé {Antonio -el supervisor de las prácticas de voluntariado} por teléfono para disculparme porque no me sentía bien, tenía fiebre y nauseas y no quería transmitir mi virus a otras personas en la residencia de ancianos.

(2) No solamente eso, pero también cuando *les* ves {alumnas/os de una guardería municipal} cada día, tienes el sentimiento que son parte de tu familia (...) y al menos yo cuando no *les* veo los fines de semana, los lunes llego al colegio con nuevas sorpresas, nuevos juegos para la semana entera.

Asimismo, en términos de desarrollo de la competencia sociolingüística, se interpreta que al final de la experiencia en el extranjero la inmersión con el componente de voluntariado en una comunidad de variedad leísta ha tenido sus efectos en lo referente a esta variación lingüística.

La comparación de los resultados del género del referente (masculino y femenino) entre G1 y G2 no ha revelado diferencia estadísticamente significativa, entendiéndose que son equiparables indiferentemente a la recogida de datos (pre y post) y al género (masculino y femenino). Sin embargo, solamente en el contraste entre aprendices de EL2 y hablantes nativos se desprende una similar relación en la prueba final del uso leísta con referentes masculinos ($t = 0.50$; $t = 0.72$ respectivamente).

Con referencia a la telicidad (Tabla 3), los resultados de la comparación entre el grupo de aprendices (G1 y G2) y el de hablantes nativos (G3) vuelven a ser reveladores, lo cual ayuda a que la hipótesis inicial adquiera mayor poder explicativo.

Variable	Grupo	Prueba	N	Desviación	Valor t	Significancia
			(observaciones)	Típica		prueba t
Télico	G1	Pre	20	22.21	-1.44	0.15
	G2		15	21.73		
	G1	Post	20	17.92	1.82	0.08

	G2		15	15.03		
	G1	Pre	20	19.21	-3.12	0.05 **
	G3		20	21.04		
	G1	Post	20	15.19	1.01	0.41
	G3		20	21.04		
	G2	Pre	15	22.09	1.81	0.07
	G3		20	21.04		
	G2	Post	15	11.11	2.10	0.64
	G3		20	21.04		
Atético	G1	Pre	20	14.42	-6.11	0.44
	G2		15	24.87		
	G1	Post	20	17.31	-3.12	0.00 **
	G2		15	26.94		
	G1	Pre	20	25.11	-3.89	0.00 **
	G3		20	38.01		
	G1	Post	20	17.34	-5.11	0.00 **
	G3		20	38.01		
	G2	Pre	15	21.71	-2.41	0.02 **
	G3		20	38.01		
	G2	Post	15	28.03	1.75	0.10
	G3		20	38.01		

Tabla 3: Uso leísta (G1, G2 y G3) conforme el aspecto de telicidad de manera longitudinal

La comparación de los resultados de telicidad entre G1 y G2 ha mostrado diferencia estadísticamente significativa en la prueba final con aspecto atético. Al contrastar G1-G3 y G2-G3, mientras el aspecto tético resulta significativo al final del periodo de inmersión ($t = 0.41$; $t = 0.64$ respectivamente), además se observa una similitud de uso leísta con aspecto atético ($t = 0.10$) en la prueba final del grupo participante en el ApS y el grupo de hablantes nativos. Véase el siguiente ejemplo:

(3) Especialmente cuando me explicó en detalles que al principio no quería aceptar que su hijo era síndrome de down y un día le aconsejaron que *le* llevaran {alumno de la Fundación Síndrome de Down} a esta escuela pública porque era muy popular y tenía recursos muy avanzados.

Este hallazgo lleva a la interpretación de que el factor ApS resulta beneficioso en la adquisición del uso léista con telicidad aspectual.

La última variable lingüística analizada corresponde a la animacidad del sujeto. Obsérvense los resultados ilustrados en la tabla 4.

Variable	Grupo	Prueba	N	Desviación	Valor <i>t</i>	Significancia
			(observaciones)	Típica		prueba <i>t</i>
Sujeto animado	G1	Pre	20	17.81	0.62	0.63
	G2		15	25.07		
	G1	Post	20	27.92	-2.52	0.13
	G2		15	28.18		
	G1	Pre	20	11.21	-6.82	0.00 **
	G3		20	26.70		
	G1	Post	20	18.71	-5.24	0.00 **
	G3		20	26.70		
	G2	Pre	15	21.00	-4.03	0.00 **
	G3		20	26.70		
	G2	Post	15	15.72	-5.08	0.00 **
	G3		20	26.70		
Sujeto inanimado	G1	Pre	20	32.73	0.85	0.26
	G2		15	16.81		
	G1	Post	20	37.03	2.24	0.04 **
	G2		15	15.23		
	G1	Pre	20	29.01	-4.78	0.00 **
	G3		20	14.92		
	G1	Post	20	24.03	1.42	0.33
	G3		20	14.92		
	G2	Pre	15	27.34	-4.31	0.00 **
	G3		20	14.92		
	G2	Post	15	12.34	0.33	0.77
	G3		20	14.92		

Tabla 4: Uso léista (G1, G2 y G3) según la animacidad del sujeto de manera longitudinal

En lo que se refiere al comportamiento pronominal con sujeto inanimado, los resultados entre G1 y G2 muestran diferencia estadísticamente significativa en la prueba final ($t = 0.04$). En cuanto a los resultados de la prueba final de la comparación entre G1-G3 y G2-G3, estos apuntan a un similar uso leísta ($t = 0.33$; $t = 0.77$ respectivamente) entre aprendices de EL2 y hablantes nativos. Nótese en el siguiente ejemplo el uso leísta con sujeto inanimado:

(4) Me explicó {la supervisora} por qué el sonido del timbre era tan suave en todo el centro el primer día que llegué y lo entendí perfectamente (...) una vez olvidé apagar el móvil y sonó y el sonido *les* asustó {abuelas/os de la Residencia de Ancianos} mucho que yo me sentí mal.

La siguiente sección presentan las conclusiones a las que se llega después del análisis realizado, dando respuesta a las preguntas de investigación de este trabajo. Asimismo, incluye recomendaciones para futuros estudios.

9. Conclusiones y recomendaciones para futuros estudios

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, los datos muestran que ambos grupos de aprendices de EL2 (G1 y G2) producen de manera longitudinal este pronombre clítico en un grado más cercano al uso vernáculo empleado por el grupo de hablantes nativos (G3). Aun reconociendo que los aprendices de EL2 (G1 y G2) muestran 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 corroboran la hipótesis de que la intervención del ApS beneficia para una adquisición gradual de la variación lingüística (leísmo) –característica de la comunidad de habla en la que se encuentran inmiscuidos.

En cuanto a la relación entre el desarrollo lingüístico oral del aprendiz de EL2 y la producción del hablante nativo (segunda pregunta de investigación), son analizados los factores lingüísticos que favorecieron la producción leísta. De la comparación de los resultados del leísmo de la prueba final de los aprendices de EL2 (G1 y G2) con los de los hablantes nativos (G3), se observa un acercamiento a la norma vernácula vallisoletana de manera longitudinal, en el que el factor ApS marca una diferencia significativa. En primer lugar, el factor número del

referente es estadísticamente significativo tanto en singular como en plural para el grupo con el componente de voluntariado comunitario (G2). Se observa un notable acercamiento hacia la norma vernácula especialmente si se contrasta con el resultado obtenido en la prueba inicial. Por otra parte, se halla un uso leísta con aspecto atético entre el grupo participante en el ApS (G2) y el grupo de hablantes nativos (G3) a final del periodo.

Dado que la intención era comparar la frecuencia de producción leísta entre aprendices de EL2 matriculados en diferentes tipos de programas en el extranjero y hablantes nativos el español de Valladolid, con el fin de averiguar los factores lingüísticos que más se parecían de manera longitudinal, se partía con la hipótesis de que a mayor contacto con la variedad nativa, mayor posibilidad de que el aprendiz de EL2 incorpore rasgos variacionistas de la lengua vernácula en su repertorio lingüístico. El factor ApS –principal elemento distinguidor entre G1 y G2– ha servido para validar esta hipótesis, pues los resultados obtenidos afirman que las habilidades lingüísticas variacionistas emanaban de la experiencia que la persona acumulaba con su uso (Mougeon *et al.* 2010; Regan *et al.* 2009).

En lo que a sugerencias procedentes de la experiencia de este estudio se refiere, en primer lugar, un desafío con el que se encontró el investigador principal para llevar a cabo este trabajo fue encontrar a participantes del grupo experimental. Esto es, aunque existen cursos de ApS ofrecidos por los programas de estudios en el extranjero, según las entrevistas con los administrativos, sólo el 10% de los estudiantes optan por matricularse en estas materias. Los resultados de esta investigación apoyan el potencial del ApS para el desarrollo de la competencia sociolingüística y, por tanto, se anima a los asesores académicos tanto en el extranjero como en las universidades de procedencia a que promocionen más los programas comunitarios. Asimismo, para futuros trabajos se propone 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 facilitar una imagen más rigurosa del perfil lingüístico del aprendiz. En términos de duración, también 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.* (2009), la duración de la estancia “in the speech community is correlated in most cases with the acquisition of native speaker variation patterns. If a speaker stays for a year, for instance, gains are considerably more than if the stay is only for two months” (135). Asimismo, 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 (Regan *et al.* 2009: 205). Un factor que no formaba parte de este trabajo –pero podría ser considerado para otros futuros– es la medida de la interculturalidad de manera longitudinal. El hecho de interactuar con personas de diferentes niveles socioeconómicos –y, por tanto, distintos grados de competencia sociolingüística– en contextos de ApS puede ayudar al avance de la competencia intercultural del aprendiz de una L2. En este caso, el conocimiento del desarrollo intercultural de manera longitudinal (su nivel antes, durante y después del periodo de intervención) y la comparación de los resultados con el uso pronominal podrían arrojar luz sobre el papel que desempeña la competencia intercultural sobre la competencia sociolingüística (Vande Berg, Paige y Lou 2012). Por último, concerniente al terreno de investigación, encontramos extremadamente imprescindible la contribución de otros estudios centrados en la competencia sociolingüística. Bachman (1990) define la competencia sociolingüística como el compendio de la sensibilidad hacia las diferencias de dialecto o variedad; la sensibilidad hacia las diferencias de registro; la sensibilidad a la naturalidad; y la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado. El análisis de la sociolingüística en L2 sigue estando a la espera de una mayor exploración (Siegel 2010). Como sugerencia, algunas propuestas incluyen desde la adquisición de otros rasgos de la variación en fonología (e.g., la asibilación de /r/ del español mexicano, el yeísmo rehilado en Argentina, etc.), en léxico (e.g., vocablos relacionados con alimentos, prendas de vestir, etc.) o, entre otros, en morfosintaxis (e.g., leísmo inanimado, laísmo, loísmo, el (de)queísmo, etc.).

Referencias bibliográficas

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). 2011. A Decade of Foreign Languages Standards: Impact, Influence, and Future Directions. Consulta: 15 de julio de 2014, en <http://www.actfl.org/files/public/nationalstandards-2011.pdf>

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Battle Suñer, R. 2013. *El Aprendizaje-Servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC. Colección Educar.
- Bowley, E. y J. Meerepool. 2003. Service-Learning in higher education: Trends, research, and resources. *Generator* 21/3: 12-16.
- Boyle, J. P. y D. M. Overfield. 1999. Community-based Language Learning: Integrating Language and Service. En J. Hellebrandt y L. T. Varona (eds.), *Construyendo puentes (Constructing Bridges): Concepts and Models for Service Learning in Spanish..* Washington, DC: American Association for Higher Education. 137-147.
- Bringle, R. G. y J. A. Hatcher. 1996. Implementing Service Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education* 67/2: 221-239.
- Cubillos, J. 2013. Community Engagement and Proficiency Gains in Short Term Study Abroad Programs. *NECTFL Review* 71: 17-36.
- DuBois, J.W. 2014. Transcription symbols by Delicacy: Levels 1-4. Voicewalker. [Disponible en <http://www.linguistics.ucsb.edu/projects/transcription/tools.html>].
- Flores-Cervantes, M. 2002. *Leísmo, laísmo y loísmo. Sus orígenes y evolución*. México: CONACULTA. INAH.
- Geeslin, K. L., L. García-Amaya, M. Hasler-Barke, N. Henriksen y J. Killam. 2010. The SLA of Direct Object Pronouns in a Study Abroad Immersion Environment Where Use Is Variable. En C. Borgonovo, M. Español-Echevarría y P. Prévost (eds.), *Selected Proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 246-259.
- Geeslin, K. L. y A. Gudmestad. 2008. The acquisition of variation in second-language Spanish: An agenda for integrating studies of the L2 sound system. *Journal of Applied Linguistics* 5/2: 137-157.
- Geeslin, K. L. y S. Fafulas. 2012. Variation in the simple present and present progressive forms: A comparison of native and non-native speakers. En K. Geeslin y M. Díaz-Campos (eds.), *Selected proceedings of the 14th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Press. 179-196.

- George, A. 2013. *The Development of Castilian Dialectal Features During a Semester Abroad in Toledo, Spain*. Tesis doctoral. University of Minnesota.
- George, A. 2014. Study Abroad in Central Spain: The Development of Regional Phonological Features. *Foreign Language Annals* 47/1: 97-114.
- Grabois, H. 2007. Service-Learning throughout the Spanish Curriculum: An Inclusive and Expansive Theory-Driven Model. En A. J. Wurr y J. Hellebrandt (eds.), *Learning the Language of Global Citizenship: Service-Learning in Applied Linguistics*. Bolton, MA: Anker. 164-189.
- Hale, A. 1999. Service Learning and Spanish: A Missing Link. En J. Hellebrandt y L. T. Varona (eds.), *Construyendo puentes (Constructing Bridges): Concepts and Models for Service Learning in Spanish*. Washington, DC: American Association for Higher Education. 9-31.
- Hellebrandt, J. y E. Jorge. 2013. The scholarship of community engagement: Advancing partnerships in Spanish and Portuguese. *Hispania* 96/2: 203-214.
- Hernández Campoy, J. M. y M. Almeida. 2005. *Metodología de la investigación sociolingüística*. Málaga: Comares.
- Hopper, P. y S. Thompson. 1980. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 45: 251-299.
- Klein-Andreu, F. 1979. Factores sociales en algunas diferencias lingüísticas en Castilla la Vieja. *Revista de Sociología* 11: 46-67.
- Klein-Andreu, F. 1999. Variación actual y reinterpretación histórica. En M. J. Serrano (ed.), *Estudios de variación sintáctica*. Madrid-Frankfurt: Vervuert- Iberoamérica. 197-220.
- Klein-Andreu, F. 2000. *Variación actual y evolución histórica: los clíticos le/s, la/s, lo/s*. LINCOM Studies in Romance Linguistics 16. Munchen: LINCOM Europa.
- Knouse, S. M. 2013. The acquisition of dialectal phonemes in a study abroad context: The case of the Castilian theta. *Foreign Language Annals* 45/4: 512-542.
- Lafford, B. A. 2012. Languages for specific purposes in the United States in a global context: Commentary on Grosse and Voght (1991) revisited. *Modern Language Journal* 96: 1-27.
- Lafford, B.A. 2013. The Next Frontier: A Research Agenda for Exploring Experiential Language Learning in International and Domestic Contexts. En J. Cabrelli Amaro *et al.* (eds.),

- Selected Proceedings of the 16th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 80-102.
- Lafford, B. A. e I. Uscinski. 2014. Study abroad and second language Spanish. En K. Geeslin (ed.), *Handbook of second language Spanish*. Boston: Wiley-Blackwell. 386-403
- Larson-Hall, J. 2010. *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York: Routledge.
- Mackey, A., R. Abbuhl y S. Gass. 2012. Interactionist approaches. En S. M. Gass, y A. Mackey (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge. 7-23.
- Martinsen, R. A., W. Baker, D. Dewey, J. Bown y C. Johnson. 2010. Exploring diverse settings for language acquisition and use: Comparing study abroad, service learning abroad, and foreign language housing. *Applied Language Learning* 20: 45-69.
- Morris, F. A. 2001. Enhancing Motivation and Promoting Positive Attitudes toward Second Language Learning through Community Experience. En G. Bräuer (ed.), *Pedagogy of Language Learning in Higher Education: An Introduction*. Westport, CT: Ablex. 47-60.
- Mougeon, R., T. Nadasdi, y K. Rehner. 2010. *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters.
- Mullaney, J. 1999. Service-Learning and Language-Acquisition Theory and Practice. En J. Hellebrandt y L. T. Varona (eds.), *Construyendo puentes (Constructing Bridges): Concepts and Models for Service Learning in Spanish*. Washington, DC: American Association for Higher Education. 49-60.
- Navarro, S. 2012. Conversing in Spanish at a Seniors Center: A Brief Experience of Community-Based and Foreign-Language Learning. *Sino-US English Teaching* 9/10: 1590-1600.
- Overfield, D. 1997. An approach to service in the foreign language classroom. *Mosaic* 4: 11-13.
- Pellettieri, J. 2011. Measuring Language-related Outcomes of Community-based Learning in Intermediate Spanish Courses. *Hispania* 94/2: 285-302.
- Plann, S. J. 2002. Latinos and Literacy: An Upper-Division Spanish Course with Service Learning. *Hispania*, 85/2: 330-338.
- Regan, V., M. Howard e I. Lemée. 2009. *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context*. Buffalo: Multilingual Matters.

- Rehner, K. 2002. *The development of aspects of linguistic and discourse competence by advanced second language learners of French*. Tesis doctoral. University of Toronto.
- Ringer-Hilfinger, K. 2012. Learner acquisition of dialect variation in a study abroad context: The case of the Spanish [θ]. *Foreign Language Annals*, 45/3: 1-17.
- Salgado-Robles, F. 2010. “¿Había muchas personas o habían muchas personas? Aquí siempre escucho habían”. Adquisición de la variación sociolingüística por aprendientes de español en un contexto de inmersión de estudios en el extranjero. *Interlingüística* 21: 110-133.
- Salgado-Robles, F. 2011. *The Acquisition of Sociolinguistic Variation by Learners of Spanish in a Study Abroad Context*. Tesis doctoral. University of Florida.
- Salgado-Robles, F. 2014a. Desarrollo de la competencia estratégica oral en español como segunda lengua mediante el Aprendizaje-Servicio en el Bluegrass de Mexington. *Revista Estudios de Lingüística Aplicada* 59: 125-149.
- Salgado-Robles, F. 2014b. Variación dialectal por aprendices de español en un contexto de inmersión en el extranjero: Un análisis cuantitativo del uso leísta en el discurso oral y escrito. *Revista Lenguas Modernas* 43/1: 97-112.
- Salgado-Robles, F. y C. E. Ibarra. 2012. “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. *Revista Electrónica de Estudios Hispánicos* 11: 61-77.
- Siegel, J. 2010. *Second Dialect Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slimbach, R. 1995. Revitalizing the Liberal Arts Through Service-Based Learning. Manuscrito sin publicar. En A. Hale (1997) *Second Language Acquisition & Cultural Understanding through Service Learning in Higher Education*. Tesis doctoral. University of San Francisco.
- Tomasello, M. 2000. First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11/1-2: 61-82.
- Vande Berg, M., R. M. Paige y K. Lou. 2012. Student learning abroad: Paradigms and assumptions. En M. Vande Berg, R. M. Paige y K. Lou (eds.), *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Sterling, VA: Stylus.
- Varona, L. T. 1999. La comunidad en el aula y el aula en la comunidad: Un modelo. *Hispania*, 82/4: 806-816.

- Weldon, A. y G. Trautmann. 2003. Spanish and Service-Learning: Pedagogy and Praxis. *Hispania* 86/3: 574-585.
- Zapata, G. C. y W. Tokarz. 2008. Community Service Learning and L2 Students' Intercultural Communicative Competence. En M. Mantero, P. Chamness Miller y J. L. Watzke (eds.), *Readings in Language Studies*, Vol. 1, Language Across Disciplinary Boundaries. Wilmington, DE: International Society for Language Studies. 281-297
- Zapata, G. C. 2011. The Effects of Community Service Learning Projects on L2 Learners' Cultural Understanding. *Hispania* 94/1: 86-102.