Perfiles, factores y contextos en la enseñanza
y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 971-983

Relación entre tipo de programa académico en el extranjero, competencia intercultural y adquisición del leísmo por aprendices de español como lengua de herencia

Francisco Salgado-Robles
College of Staten Island-The City University of New York

1. Introducción

La realización de estudios en el extranjero contempla un sinfín de beneficios que favorecen al estudiante universitario con fines de aumentar la confianza en sí mismo, la valoración de su propia cultura o el deseo de afrontar nuevos desafíos educativos y/o laborales. Además, el contacto directo con la cultura extranjera le ofrece la oportunidad de desarrollar el sentido de independencia y responsabilidad, mejorar la capacidad para comunicarse en diferentes ámbitos culturales, perfeccionar un idioma extranjero, etc. Por lo general, se distinguen dos tipos de programas en el extranjero: el convencional, que ofrece materias con horas lectivas en el aula, y el comunitario, que contempla un porcentaje de la asignatura fuera del aula mediante la realización de un voluntariado. En lo que atañe al primer tipo de programa, los trabajos sobre las ganancias lingüísticas después de una estancia en el extranjero han crecido paulatinamente en las dos décadas pasadas, extendiéndose a varias áreas del aprendizaje, principalmente, de segundas lenguas (L2). No obstante, poco se ha investigado del potencial de los programas de voluntariado, existiendo actualmente numerosas incógnitas por despejar.

En los últimos 20 años se ha desarrollado una literatura que documenta los efectos de estudios en el extranjero en la adquisición del español. Sin embargo, esta investigación no solo presenta lagunas sobre la relación entre el contacto de aprendices con la comunidad meta y la adquisición de la variación dialectal (Siegel, 2010), sino también ha tratado, en su mayoría, el impacto en la interlengua de aprendices de una L2, existiendo, por ende, una creciente necesidad de conocimiento sobre el

EXEMPLAR AUTOR/A
USC

perfil sociolingüístico de otros aprendices, como es el caso de los hablantes de una lengua de herencia en los EEUU (Lafford, 2012; Marijuan y Sanz, 2018; Salgado-Robles, 2018a). Igualmente, entendemos que este hueco en la investigación se encuentra estrechamente relacionado con la falta de diversidad de perfil sociolingüístico de los alumnos estadounidenses en el extranjero. Por ejemplo, el último informe de NAFSA (2015-2016) indica que los «grupos minoritarios» continúan siendo una minoría en programas de estudios en el extranjero. No obstante, también es llamativo observar que el grupo de estudiantes «hispanos/latinos» es el más numeroso (10.2 %) del resto de los grupos étnicos «minoritarios».

Por tanto, esta investigación se propone, de manera exploratoria, indagar hasta qué punto aprendices de español como lengua de herencia (ELH) son susceptibles a rasgos dialectales de la lengua española diferentes a la suya nativa después de un periodo de inmersión en el extranjero. Específicamente, la comunidad de habla en que los participantes de este trabajo se sumergen durante una estancia académica de un cuatrimestre ordinario es la castellana (madrileña) y el análisis de estudio incluye dos factores que podrían favorecer la adquisición de un rasgo dialectal de esta variación regional, esto es, el uso de pronombres clíticos (concretamente, el leísmo animado).

2. Leísmo en el habla madrileña

El leísmo consiste en el uso de la forma del pronombre dativo *le(s)* en lugar del pronombre acusativo *la(s)* / *lo(s)*, las cuales son las formas a las que corresponde etimológicamente ejercer esa función. Obsérvense los siguientes ejemplos (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017, p. 197) en la Tabla 1:

Tabla 1
Sistema referencial y sistema casual con pronombres personales objeto

Sistema referencial	Sistema casual
Le conocí ayer. (a él/ella)	*Lo*/*La* conocí ayer. (a él/ella)
Le puse en el estante. (el libro)	*Lo* puse en el estante. (el libro)
La dijeron que fuera el martes. (a ella)	*Le* dijeron que fuera el martes. (a ella)

El leísmo ha sido extensamente estudiado en el habla castellana (Blanco Canales, 2004; Fernández-Ordóñez, 1994; Flores Cervantes, 2002; Klein-Andreu, 1979, 1999, 2000; Moreno Fernández *et al.*, 1988, Quilis *et al.*, 1985; y Ruiz Martínez, 2004). Específicamente, en lo que al habla madrileña se refiere, la

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

investigación ha encontrado explicaciones lingüísticas y extralingüísticas al empleo del leísmo en esta comunidad de habla.

En términos lingüísticos, una de las conclusiones más importantes de la investigación sobre el uso de clíticos en el español de Madrid a las que llegan Quilis *et al.* (1985) es que el sistema pronominal que utilizan los hablantes cultos madrileños es el etimológico, es decir: «El sistema resultante de la evolución histórica, a partir del sistema pronominal latino, más la variante opcional, aceptada por la Real Academia, de la forma le(s), en lugar de lo(s), en función gramatical de objeto directo con un referente de persona masculina» (p. 208). Fernández-Ordóñez (1994, 1999), por su parte, graba a individuos del estrato sociocultural bajo de Madrid (además de Asturias, Castilla-León, Castilla-La Mancha, La Rioja, Álava y Vizcaya) y descubre que no solo la extensión del sistema referencial es bastante mayor que la establecida en previos estudios (Klein-Andreu, 1979), sino que hay una serie de variantes en función de la forma elegida para el plural masculino, lo cual permite determinar tres sistemas principales, p. ej., el septentrional, el meridional y otro intermedio de límites más imprecisos. Un tercer estudio (Ruiz Martínez, 2004) se ocupa de cuatro localidades nororientales de la Comunidad de Madrid, con datos obtenidos a partir de la grabación de conversaciones de 31 hablantes. La autora llega a la conclusión de que el leísmo está asociado a referentes personales y a los verbos de percepción y de pensamiento. En cuarto lugar, Blanco Canales (2004) utiliza una red social para obtener muestras de lengua hablada de Alcalá de Henares y similarmente ratifica que el leísmo es más abundante con referentes personales y con verbos de pensamiento o deseo.

Por último, Quilis *et al.* (1985) observan que el leísmo está condicionado por algunos factores extralingüísticos. En lo que a la variable sexo se refiere, los hablantes cultos más jóvenes tienden de forma significativa a reforzar el uso del leísmo etimológico frente a otros. Asimismo, indican que en el leísmo «se produce un desajuste entre el comportamiento de los hombres y de las mujeres» (p. 209), el cual apunta a que «las mujeres cultas prefieren las soluciones académicas proporcionalmente en más ocasiones que los hombres» (p. 209). Por otro lado, en lo relativo a la variable de generación, el leísmo es frecuente en todas las generaciones proporcional a la frecuencia de la forma académica. Por su parte, Moreno Fernández *et al.* (1988) estudian el uso de los pronombres átonos de tercera persona en la población de instrucción baja de 23 localidades rurales madrileñas. Según los datos, los autores llegan a la conclusión de que el leísmo se encuentra completamente extendido por la provincia y no existe una relación entre este uso no normativo y el sexo o la edad de los participantes.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. Repaso bibliográfico

3.1. Apredizaje-Servicio en la interlengua

Desde comienzos del siglo XXI, la educación superior universitaria de numerosos 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 (Batlle, 2013). Esto ha llevado a un cambio drástico en la metodología de la enseñanza de idiomas extranjeros, incorporando el elemento de Aprendizaje-Servicio (ApS) como un componente complementario de la materia.

Considerando la alta presencia de comunidades hispanohablantes en Estados Unidos (de acuerdo con la Oficina del Censo de este país, la población latina en 2016 representa el 17,8 % de la población nacional, aproximadamente 57,5 millones), recientemente se ha notado un interés en examinar los efectos del ApS en el desarrollo del español como segunda lengua (EL2) (Thompson, 2012) y ELH (Lowther Pereira, 2018). Teniendo en cuenta los beneficios lingüísticos de prácticas ApS en un contexto doméstico, no ha sido hasta muy recientemente que interesados en el tema han tomado esta línea de investigación y han estudiado la efectividad del ApS en un escenario internacional (Salgado-Robles, 2018a). Estos trabajos han mostrado cómo este modelo de programa ApS permite que los estudiantes ganen experiencias empleando 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 adquirir un conocimiento metalingüístico.

3.2. Competencia intercultural en la interlengua

De la misma manera, la literatura ha dejado constancia de la importancia de factores como la competencia intercultural influyentes en el desarrollo interlingüístico de una L2 en un contexto de inmersión. El Instituto Cervantes, en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2008), define competencia intercultural como

> la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En términos de evaluación de la competencia intercultural, Bennett (1993) establece el «Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural», el cual está formado por las seis etapas que llevan a superar las diferencias culturales. Este modelo explica las reacciones de los individuos hacia una cultura nueva y refleja de qué forma la sensibilidad intercultural se desarrolla de manera gradual desde las etapas etnocéntricas (negación, defensiva, minimización) hasta las etapas etnorelativas (aceptación, adaptación, integración). Posteriormente, Hammer y Bennett (2001) presentan el «Inventario de Desarrollo Intercultural» (IDI), el cual facilita un perfil gráfico, individual o grupal, de la orientación hacia las diferencias y similitudes culturales, definidas en un continuo de desarrollo.

3.3. Competencia sociolingüística en la interlengua

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 *et al.*, 2010; Regan *et al.*, 2009).

En lo que concierne a los estudios orientados hacia la adquisición de la variación dialectal en EL2, de particular interés para la presente investigación, los trabajos de Geeslin *et al.* (2010), Salgado-Robles (2011, 2014, 2018a, 2018b) y Salgado-Robles e Ibarra (2012) abren la vereda al explorar la manera en que aprendices de EL2 incorporan rasgos de variación lingüística regional (leísmo y/o laísmo) en su competencia sociolingüística durante un periodo de estudios en el extranjero. 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 aprendiz se sumerge. El denominador común persistente en esta investigación es afirmar que aquellos que experimentan la cultura meta tienen mayor posibilidad y accesibilidad de captar esta variación dialectal que difícilmente pueden aprender o adquirir en un contexto ordinario en clase de lengua extranjera.

4. Preguntas de investigación

Realizado sucintamente el repaso bibliográfico sobre el ApS, la competencia intercultural y la competencia intercultural en la interlengua, no solo falta el conocimiento de la intersección de estos factores en conjunto, sino además, en raras

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ocasiones, se ha hecho mención al perfil de aprendices de español investigado en este estudio piloto, es decir, hablantes de ELH. Por consiguiente, este trabajo se plantea responder a tres preguntas de investigación:

1) ¿Con qué nivel de frecuencia los aprendices de ELH adquieren el uso de variantes empleadas por los hablantes nativos al comparar ambas tomas de datos a nivel conversacional?
2) ¿En qué medida existe una diferencia significativa entre dos grupos de estudiantes matriculados en dos programas de estudios diferentes ante la adquisición del leísmo?
3) ¿Hasta qué punto el conocimiento intercultural favorece la producción leísta en los dos grupos aprendices de español?

5. Metodología

5.1. Participantes

Un total de 48 participantes entre aprendices de ELH (grupo experimental) y hablantes nativos de español (grupo comparativo) constituye esta investigación. Por una parte, el grupo experimental (GE) se forma de 28 participantes, quienes se clasifican, a su vez, dependiendo del tipo de programa: un primer subgrupo (GE1) de 16 participantes matriculados en un programa académico convencional y un segundo subgrupo (GE2) de 12 participantes matriculados en un programa de voluntariado. Todos son estudiantes de intercambio en la U Carlos III de Madrid y están matriculados en cuatro o cinco asignaturas (12-15 créditos) entre las que un curso, para el segundo subgrupo, incluye el componente ApS, esto es, la dedicación de 1-2 horas diarias (de lunes a viernes) a lo largo del cuatrimestre, con el fin de prestar servicios de voluntariado en diferentes asociaciones de tipo no lucrativo en la ciudad de Madrid. Para ser considerado participante en esta investigación, debían cumplir un mínimo de siete condiciones: (1) reconocerse como mexicoamericanos; (2) identificarse como aprendices de ELH; (3) haber obtenido, como mínimo, un nivel intermedio-alto (B2) en la prueba de nivel (una adaptación del DELE) administrada por el programa académico en Madrid; (4) haber cursado un mínimo de dos asignaturas cuatrimestrales de lengua española a nivel universitario; (5) estudiar español como titulación académica (o doble titulación) en la universidad de origen; (6) ser su primera estancia extranjera en un país hispanohablante durante cuatro meses; y (7) estar alojados en casas con familias anfitrionas. El grupo comparativo (GC), por su parte, se forma de 20 participantes, que, generalmente, son conocidos de los estudiantes, por ejemplo: miembros de las familias anfitrionas, intercambios

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de conversación o amigos de los estudiantes, personal del equipo directivo del programa de estudios en el extranjero o de la organización comunitaria, etc.

5.2. Instrumentos de recogida de datos

Con el objetivo de dar repuesta a estos interrogantes, este estudio se basa en datos principalmente orales y escritos, obtenidos mediante dos tipos de instrumentos: entrevistas individuales y pruebas escritas.

En lo que a la entrevista se refiere, los participantes del GE fueron entrevistados individualmente dos veces (al principio y al final de la estancia en extranjero). El GC participó en las entrevistas en una única ocasión. Cada entrevista osciló entre 45-60 minutos. En términos de contenidos, los módulos abordaban temas relevantes conforme al grupo.

Además de los datos orales procedentes de las entrevistas, este estudio cuenta con datos de naturaleza escrita que sirven para medir su relación con la adquisición de la variación dialectal aquí objeto de estudio. Esta prueba escrita, realizada únicamente por el GE, consiste en un test que mide la competencia intercultural (IDI).

El IDI es un cuestionario que ofrece una medida empírica, estadísticamente fiable y transculturalmente válida, del nivel de sensibilidad intercultural (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003; Hammer, 2011). Desarrollado por Hammer y Bennett (2001), el IDI facilita un perfil gráfico, individual y grupal, de la orientación hacia las diferencias culturales. Esta prueba se compone de 50 ítems a evaluar en una escala tipo Likert de cinco puntos y siete preguntas sobre las características demográficas de los participantes. Este cuestionario está redactado en inglés y se responde online en aproximadamente 30-40 minutos. Para esta prueba escrita, a los participantes se les facilitó una tableta. Se administró en dos ocasiones clave: al principio y al final del semestre.

5.3. Formación y tratamiento del corpus

El corpus principal que constituye el enfoque de este estudio es de naturaleza oral. Procede de la extracción de las ocurrencias relevantes a este trabajo de las entrevistas (un total de 1 625 casos, lo que significa una media de 23.89 casos por participante en 68 entrevistas), siendo seguidamente codificadas como parte del análisis variacionista del uso de la variable lingüística (p. ej., pronombres clíticos de objeto directo de persona). Las entrevistas fueron transcritas seleccionando los fragmentos de interés para este estudio y utilizando una ortografía estándar.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A continuación, se calculó la proporción de los casos obtenidos por participante y factor. Por otra parte, además del factor grupo (GE1: sin ApS; GE2: con ApS), los resultados del IDI fueron igualmente considerados como la segunda variable extralingüística para este estudio. Después, se computaron las probabilidades mediante el correspondiente comando del programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para Windows en la versión 23.0. Los datos fueron analizados principalmente en base a estadísticas descriptivas, comparación de medias (pruebas *t* para muestras relacionadas y muestras independientes) y análisis de covarianza (ANCOVA) (Larson-Hall, 2015).

6. Análisis de los resultados

La motivación de este estudio era examinar hasta qué punto dos factores concretos (ApS y competencia intercultural) tenían un impacto sobre la adquisición de la variación dialectal del leísmo animado en hablantes de ELH después de un semestre académico en Madrid.

El primer paso consistió en analizar el uso de leísta entre los dos grupos (GE y GC), el cual no resultó estadísticamente significativo ni en la prueba inicial ($t = 9.11$; $p = 0.341$) ni en la prueba final ($t = 7.03$; $p = 0.107$). Este resultado representa una heterogeneidad de uso entre ambos grupos. El descenso estadístico entre ambas pruebas llevó a realizar un análisis estadístico que separase los dos grupos experimentales y, por tanto, se evaluase la influencia del primer factor (ApS). Los resultados de este segundo análisis revelaron un panorama diferente. Aunque en la prueba inicial de ambos grupos experimentales con el grupo control tampoco se encontró una diferencia estadísticamente significativa ($t = 7.63$; $p = 0.173$ en GE1; $t = 7.29$; $p = 0.121$ en GE2), no fue este el caso con los resultados de las pruebas finales. Mientras del análisis estadístico del GE1 no se aprecia resultados estadísticamente significativos ($t = 5.31$; $p = 0.07$ en GE1), la prueba en el GE2 resulta probabilísticamente reveladora ($t = 3.03$; $p = 0.03$ en GE2).

A continuación, se analizó el nivel de competencia intercultural, de cuyos resultados se observó que ambos grupos habían desarrollado gradualmente su competencia intercultural después del periodo de intervención. Se notó una simetría entre ambos grupos: los dos comenzaron en un nivel de polarización (75.6 en GE1; 77.3 en GE2) y acabaron en la etapa de minimización (96.8 en GE1; 112.9 en GE2). En el estado de polarización, conforme a la teoría de Hammer y Bennett (2001), ambos grupos se daban cuenta de algunas diferencias culturales y lingüísticas y, a veces, podían sentirse intimidados por ellas. En esta etapa, el mundo se

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

divide entre «nosotros» y «ellos». Pero, al final del periodo de inmersión, ambos grupos alcanzaron el nivel de minimización, esto es, las diferencias culturales y lingüísticas parecían triviales, pues lo que importaba es que todos somos seres humanos que nos comunicamos con nuestra lengua y tenemos sentimientos, deseos y necesidades similares. Aunque estos resultados nos llevarían a confirmar que, independientemente del tipo de programa de estudios, ambos grupos finalizaron en una similar etapa de sensibilidad intercultural, mientras el nivel del GE1 mostró 21.2 de ganancia, el GE2, por su parte, notó un incremento de 35.6. Esta diferencia tuvo una significancia estadística, ya que, a diferencia del GE1, son los resultados del GE2 los que guardan relación con la producción leísta al final del periodo de intervención ($t = 2.17$; $p = 0.02$ en GE2).

7. Respuesta a las preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que motivaron este estudio exploratorio se responden a continuación:

1) ¿Con qué nivel de frecuencia los aprendices de ELH adquieren el uso de variantes empleadas por los hablantes nativos al comparar ambas tomas de datos a nivel conversacional?

Los datos manifestaron que los participantes de ambos grupos experimentales produjeron formas «más» leístas de manera longitudinal en un grado más cercano al uso vernáculo empleado por el grupo comparativo. No obstante, este cambio no resultó estadísticamente significativo si se contemplasen los dos grupos experimentales como un único grupo, dada la variación de uso entre los mismos grupos.

2) ¿En qué medida existe una diferencia significativa entre dos grupos de estudiantes matriculados en dos programas de estudios diferentes ante la adquisición del leísmo?

Los datos mostraron que los participantes de ambos grupos experimentales aumentaron el uso de este pronombre clítico (*le/s*) en un grado considerablemente superior después de su estancia de cuatro meses en Madrid. Se entiende que este avance hacia la forma leísta ocurre a nivel intragrupal como efecto del input leísta durante un semestre en Madrid, pero la diferencia es incluso mayor a nivel intergrupal, la cual se interpreta como el impacto del tipo de programa de cada grupo. A diferencia del GE1 que solo cursa materias en un contexto de campus universitario,

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

el GE2, por su parte, está matriculado en una materia de voluntariado cívico, además de las tres materias ordinarias. Por consiguiente, esto marca una diferencia en el tipo de contacto que cada grupo ha tenido con la comunidad local. A diferencia del GE1, el continuo y auténtico contacto con la comunidad de habla por parte del GE1 es, según la investigación, un factor altamente favorable para la adquisición de patrones de variación lingüística (Regan *et al.*, 2009).

3) ¿Hasta qué punto el conocimiento intercultural favorece la producción leísta en los dos grupos aprendices de español?

Por último, el nivel de competencia intercultural representa el segundo factor de análisis. Aunque los resultados mostraron una simetría entre ambos grupos (los dos comenzaron en un nivel de polarización y acabaron en la etapa de minimización), el análisis estadístico de los resultados demostró que solo el GE2 guardaba relación entre la sensibilidad intercultural como factor influyente en la producción leísta al final del periodo de intervención.

8. Conclusiones generales y agenda de investigación

Este estudio piloto partía con la intención de examinar si la naturaleza del programa académico en el extranjero podría guardar relación entre el desarrollo de la competencia intercultural y la adquisición de la variación morfosintáctica del leísmo en aprendices de ELH. Los resultados, anteriormente analizados, verifican hasta cierto punto la hipótesis inicial. A diferencia de los datos observados en el grupo de participantes inscritos en un programa académico convencional (GE1), los hallazgos de los estudiantes matriculados en un programa académico con el componente de voluntariado (GE2), por el contrario, apuntan a un mayor empleo de leísmo después de un cuatrimestre ordinario (cuatro meses de duración) en Madrid. Por tanto, este trabajo contribuye al conocimiento de la relación entre el impacto de dos tipos de programas de inmersión en el desarrollo de la competencia intercultural y sociolingüística de esta población estudiantil. Se espera que este proyecto sea el primero de muchos más enfocados en este tema (el desarrollo de la competencia sociolingüística por aprendices de lengua de herencia en un contexto de inmersión) con el objetivo de comprender mejor el desarrollo del ELH en contextos de estudios en el extranjero. Investigaciones similares a esta pueden ser consideradas para plantear programas de estudio en el extranjero con fines específicos y para estudiantes con diversos perfiles sociolingüísticos (EL2 y ELH), planear currículos académicos y diseñar materiales pedagógicos de español que incorporen la variación lingüística.

EXEMPLAR AUTORA
USC

Teniendo el cuenta una serie de limitaciones de este trabajo, una agenda investigativa podría contemplar las siguientes recomendaciones en futuros estudios sobre la adquisición leísta. En primer lugar, sería de especial interés el análisis de variables individuales (p. ej., sexo, motivación, titulación académica, variedad del español de herencia) y lingüísticas (p. ej., género del referente, número del referente, aspecto de telicidad, animacidad del sujeto y la correferencialidad). La comparación de ganancias sociolingüísticas entre aprendices de ELH y EL2 permitiría dilucidar el conocimiento del impacto de inmersión en la adquisición de rasgos dialectales (Lafford, 2012; Marijuan y Sanz, 2018; Salgado-Robles, 2018a). Por último, se sugiere una tercera recogida de datos con los mismos participantes después de un semestre tras su vuelta a Estados Unidos, con el fin de comprobar hasta qué punto perduran los efectos de la inmersión (Regan *et al.*, 2009).

Referencias bibliográficas

BATLLE, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.

BENNETT, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En: R. M. Paige (ed.). *Education for the intercultural experience* (segunda edición), pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

BLANCO CANALES, A. (2004). *Estudio sociolingüístico de Alcalá de Henares*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, I. (1994). Isoglosas internas del castellano. El sistema referencial del pronombre átono de tercera persona, *Revista de Filología Española*, 74, pp. 71-125.

FLORES CERVANTES, M. (2002). *Leísmo, laísmo y loísmo. Sus orígenes y evolución*. México: Conaculta-INAH.

GEESLIN, K. L., GARCÍA-AMAYA, L., HASLER-BARKER, M., HENRIKSEN, N., y KILLAM, J. (2010). The SLA of direct object pronouns in a study abroad immersion environment where use is variable, C. Borgonovo, M. Español-Echevarría, y P. Prévost (eds.). *Selected Proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium.* Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 246-259.

HAMMER, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory, *International Journal of Intercultural Relations*, 35, pp. 474-487.

HAMMER, M. R. y BENNETT, M. J. (2001). *The intercultural development inventory (IDI) manual*. Portland, OR: Intercultural Communication Institute.

HAMMER, M. R., BENNETT, M. J., y WISEMAN, R. L. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, *International Journal of Intercultural Relations*, 27, pp. 421-443.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

KLEIN-ANDREU, F. (1979). Factores sociales en algunas diferencias lingüísticas en Castilla la Vieja, *Revista de Sociología*, 11, pp. 46-67.

— (1999). Variación actual y reinterpretación histórica. En: M. J. Serrano (ed.). *Estudios de variación sintáctica*. Madrid-Frankfurt: Vervuert-Iberoamérica, pp. 197-220.

— (2000). *Variación actual y evolución histórica: Los clíticos le/s, la/s, lo/s,* Munchen. LINCOM Europa.

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, pp. 1-27.

LARSON-HALL, J. (2015). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS and R* (segunda edición). New York, NY: Routledge.

LOWTHER PEREIRA, K. (2018). *Community service-learning for Spanish heritage learners. Making connections and building identities*. Amsterdam: John Benjamins.

MARIJUAN, S. y SANZ, C. (2018). Expanding boundaries: Current and new directions in study abroad research and practice, *Foreign Language Annals*, 51, pp. 185-204.

MARTÍN PERIS, E., ATIENZA, E., CORTÉS, M., GONZÁLEZ, M. V., LÓPEZ, C., y TORNER, S. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/> [consulta: 10/07/2018].

MORENO FERNÁNDEZ, F., AMORÓS GABALDÓN, M., BERCIAL SANZ, J., CORRALES FERNÁNDEZ, F., y RUBIO HARO, M. A. (1988). Anotaciones sobre el leísmo, el laísmo y el loísmo en la provincia de Madrid, *Epos*, IV, pp. 101-122.

MOUGEON, R., NADASDI, T., y REHNER, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Bristol: Multilingual Matters.

NAFSA. Trends in U.S. Study Abroad. Disponible en: <https://www.nafsa.org/Policy_and_Advocacy/Policy_Resources/Policy_Trends_and_Data/Trends_in_U_S__Study_Abroad> [consulta: 01/09/2018].

QUILIS, A., CANTARERO, M., ALBALÁ, M. J., y GUERRA, R. (1985). *Los pronombres le, la y lo y sus plurales en la lengua española hablada en Madrid*. Madrid: CSIC.

REGAN, V., HOWARD, M., y LEMÉE, I. (2009). *The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context*. Bristol: Multilingual Matters.

RUIZ MARTÍNEZ, A. M. (2003). Leísmo, laísmo y loísmo en el nordeste madrileño. En: *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Coreana de Hispanistas*, pp. 129-141.

SALGADO-ROBLES, F. (2011). *The acquisition of sociolinguistic variation by learners of Spanish in a study abroad context*. Tesis doctoral inédita, Gainesville: University of Florida.

SALGADO-ROBLES, F. (2014). Los efectos del aprendizaje-servicio en la adquisición de la variación regional por aprendices de español en un contexto de inmersión:

EXEMPLAR AUTORA USC

El caso del leísmo vallisoletano, *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 13(1), pp. 233-258.

SALGADO-ROBLES, F. (2018a). *Desarrollo de la competencia sociolingüística por aprendices de español en un contexto de inmersión en el extranjero*. Bern: Peter Lang.

SALGADO-ROBLES, F. (2018b). Efectos del contexto de inmersión en la competencia sociolingüística de EL2: La adquisición del laísmo madrileño, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, pp. 307-332.

SALGADO-ROBLES, F. e IBARRA, C. E. (2012). « Les voy a echar de menos cuando regrese a los Estados Unidos»: Adquisición de la variación dialectal por aprendientes de español en un contexto de inmersión, *Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 11, pp. 61-77.

SIEGEL, J. (2010). *Second dialect acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

SILVA-CORVALÁN, C. y ENRIQUE-ARIAS, A. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español* (segunda edición). Washington, DC: Georgetown University Press.

THOMPSON, G. L. (2012). *Intersection of service and learning: Research and practice in the second language classroom*. Charlotte, NC: Information Age.

U.S. CENSUS BUREAU. (2017). FFF: Hispanic Heritage Month. Disponible en: < https://www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2017/hispanic-heritage.html> [Consulta: 03/08/2018].

EXEMPLAR AUTORVA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA