

LA REDUPLICACIÓN DEL CLÍTICO DATIVO EN ESPAÑOL: ADQUISICIÓN EN
LA L2 Y VARIACIÓN

by

MARÍA GONZÁLEZ-FERRER

(Under the Direction of Timothy M. Gupton)

ABSTRACT

En este estudio se analiza la adquisición de la reduplicación del clítico dativo de tercera persona (*le/les*) en español por parte de estudiantes de español como L2 y profesores de español casi nativos en Estados Unidos. También se documenta la variación dialectal de esta estructura entre hablantes nativos de español de Buenos Aires, Madrid y la Ciudad de México, y de profesores nativos hablantes de español residentes en Estados Unidos. La reduplicación del clítico dativo no tiene equivalente en inglés, lo que dificulta su adquisición por aprendientes de español cuya L1 es el inglés. Además, en construcciones con verbos ditransitivos como *dar*, el clítico puede ser obligatorio u opcional en distintos dialectos, lo cual imposibilita dar reglas sin excepciones.

El marco teórico de este estudio integra un enfoque generativista y variacionista, y se basa en la Hipótesis de la Interfaz (Sorace, 2005), que predice mayores desafíos en la adquisición de estructuras que requieren la integración de información sintáctica y discursiva, como es el caso de la reduplicación. Los participantes del estudio realizaron una prueba de aceptabilidad y otra de producción. En ambas pruebas se usaron verbos que asignaban papeles temáticos de recipiente/meta, beneficiario y fuente y se

combinaron con otras variables como el uso de *le(s)*, el orden sintáctico y la naturaleza del referente. Los resultados revelaron que los aprendientes aceptaban mayoritariamente las construcciones reduplicadas, aunque su producción era limitada. En cambio, los profesores casi nativos mostraron niveles de producción equiparables a los nativos. Entre las estrategias de los aprendientes, destacan la omisión del clítico, el uso de frases nominales completas y la adquisición en forma de *chunks* con verbos de alta frecuencia. Asimismo, se constata una variación diatópica significativa entre hablantes nativos. Mientras que todos los hablantes nativos preferían la reduplicación, se observaron construcciones sin clítico en todas las variedades estudiadas, pero de forma más destacada entre los hablantes del español peninsular. Este estudio aporta datos novedosos sobre la adquisición de la reduplicación del dativo entre aprendientes avanzados, un grupo poco estudiado hasta ahora. Además, ofrece evidencia empírica de la variación dialectal en la reduplicación del dativo en español.

INDEX WORDS: ASL, Clítico dativo, Hipótesis de la Interfaz, Interfaz sintaxis-discurso, Reduplicación, Variación

LA REDUPLICACIÓN DEL CLÍTICO DATIVO EN ESPAÑOL: ADQUISICIÓN EN
LA L2 Y VARIACIÓN

by

MARÍA GONZÁLEZ-FERRER

B.A., Universidad Complutense de Madrid, Spain, 2009

B.A., Universitat Autònoma de Barcelona Spain, 2014

M.A., University of Georgia, 2018

A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial
Fulfillment of the Requirements for the Degree

DOCTOR OF PHILOSOPHY

ATHENS, GEORGIA

2025

© 2025

MARÍA GONZÁLEZ-FERRER

All Rights Reserved

LA REDUPLICACIÓN DEL CLÍTICO DATIVO EN ESPAÑOL: ADQUISICIÓN EN
LA L2 Y VARIACIÓN

by

MARÍA GONZÁLEZ-FERRER

Major Professor:	Timothy Michael Gupton
Committee:	Margaret Lubbers-Quesada
	Sarah E. Blackwell

Electronic Version Approved:

Ron Walcott
Vice Provost for Graduate Education and Dean of the Graduate School
The University of Georgia
August 2025

ACKNOWLEDGEMENTS

Siempre me ha apasionado viajar, y hacerlo en compañía lo hace aún más especial. Este viaje llamado doctorado no habría sido posible sin todas las personas que me acompañaron a lo largo del trayecto, tanto desde la estación de salida como en cada una de las paradas del camino. Empezar el doctorado en plena pandemia, como estudiante internacional y con tantos desafíos por delante, no fue tarea fácil. Pero, como solemos decir en español, “la unión hace la fuerza”. Esta tesis es, sin duda, el resultado de un esfuerzo colectivo y por ello quiero darle las gracias a toda la comunidad que se sumó a esta aventura.

En primer lugar, quiero darle las gracias a mi tutor de tesis, el Dr. Timothy Gupton, sin cuyo acompañamiento no habría alcanzado esta meta. Gracias por confiar en mí y en mi propuesta de mirar más allá de las fronteras, apostando por una investigación itinerante que abarcara la variación en el mundo hispanohablante. Su apoyo incondicional, la meticulosidad de sus comentarios y la generosidad con la que comparte su tiempo y experiencia me han hecho sentir acompañada y guiada en cada paso. Más allá de su excelente profesionalidad, destaco su inmensa empatía y su cercanía, especialmente en mis momentos de adaptación y crecimiento. Ofrecerme un espacio para reír y llorar y siempre validar mis sentimientos me ha dado la fuerza para continuar y acabar, y por ello estoy tremendamente agradecida.

En segundo lugar, quiero darles las gracias a las dos profesoras de mi comité, las doctoras Margaret Quesada y Sarah Blackwell, quienes no solo han sido referentes

académicas de gran inspiración, sino también un valioso apoyo desde que entré en el departamento para realizar mi máster y durante todo el transcurso de mi doctorado. Gracias a su paciencia, su cercanía y la confianza que han depositado en mí, me he sentido siempre valorada en cada etapa de este recorrido.

En tercer lugar, quiero darle las gracias a la comunidad de compañeros y profesores del departamento de la Universidad de Georgia. Desde mi llegada en 2018, me recibieron con los brazos abiertos, brindándome un entorno seguro y acogedor que transformó esta experiencia en un verdadero hogar lejos de casa. Le doy las gracias a la Dra. Ranson, por su dedicación como profesora y su constante disposición para aconsejarme y escucharme; al Dr. Howe, por crear un ambiente académico inspirador y respetuoso; y al Dr. Baker, por enseñar con entusiasmo y confiar en mí para coordinar el programa de estudios en el extranjero en Valencia. No puedo olvidarme de todos mis compañeros de camino: Tom, Julia, Graham, Eliot, Rocío, Madeline, Jihee, Bethany, Darío, Tori, Vera, Racheal, Chase, Jorge, Li y muchos más. Gracias por acompañarme y celebrar tanto los éxitos como los desafíos. Y por supuesto, no puedo olvidarme de mis mentoras, la Dra. Betina Kaplan y Kerry Steinberg, por brindarme un refugio de seguridad y generosidad y por enseñarme el poder de trabajar en comunidad; la Dra. Kelly Farmer, por guiarme para convertirme en mejor docente; la Dra. Pilar Chamorro, por enseñarme tanto sobre las lenguas minoritarias en clase y por su cercanía, calidez y alegría siempre; Olga Amigo, por tratarme como una igual desde el primer momento y transmitirme calma y complicidad en época de tempestades; la Dra. Maddie Gilbert, por compartir conmigo los entresijos del mundo académico y orientarme más allá del

doctorado, y la Dra. María Morado, por estar presente de principio a fin, y animarme siempre con su “malo será”.

No me puedo olvidar de todes les voluntaries que me ayudaron a completar mi estudio en Estados Unidos, Argentina, España y México, y con los que acabé formando bonitas amistades.

Por último, y no menos importante, quiero darles las gracias a mi familia y a mis amigos, que desde la distancia me acompañaron para perseguir esta ruta poco convencional, creyendo en mí de manera incondicional. Gracias a mis padres, por inculcarme desde siempre el valor de la educación y el respeto por la diversidad; a mi hermano, por animarme a confiar en mí y a seguir creciendo; y a mis primas, por su complicidad y cariño inquebrantable. También les doy las gracias a mis amigas Ángela, Wety, Carmen, Cris, Lau, Davide, Mire, Lucie, Dulce, Deivis, Patry, María Luisa, Isa y Frank; a mis traductoritas, a mis Spice Girls, a mi Bungalow, a mis portugueses, a mis chicas de Pozuelo, a mi comunidad en Alabama y a la comunidad de defensa de inmigrantes SIFIC, así como a todas las personas que estuvieron a mi lado alentándome en cada paso del camino. Y, por supuesto, le doy las gracias a Franco, mi compañero de viaje: gracias por no dejar que me rindiera, por creer siempre en mí y por alegrarme los días con memes de gatitos. Gracias también a Dropbox, por salvar mis archivos a dos semanas de la entrega, y a Maui, mi asistente felina, por acompañarme en los momentos más solitarios con su infalible *mauiterapia*. A todes vosotres, que hicisteis posible esta tesis, os doy las gracias de corazón.

TABLE OF CONTENTS

	Page
ACKNOWLEDGEMENTS	iv
LIST OF TABLES	x
LIST OF FIGURES	xiv
 CAPÍTULO	
1 INTRODUCCIÓN	1
1.1 Introducción	1
1.2 Los clíticos dativos en español	4
1.3 El sistema de pronombre directo e indirecto en inglés y en español	7
1.4 Panorama descriptivo y pedagógico de la reduplicación	10
1.5 Diferencias dialectales de la reduplicación del clítico dativo	13
1.6 Estructura de la tesis	14
2 LA GRAMÁTICA DE LAS ESTRUCTURAS REDUPLICADAS	17
2.1 La sintaxis de los pronombres clíticos en inglés y español	17
2.2 Análisis propuestos de los pronombres clíticos en español	25
2.3 Tarea adquisitiva en términos descriptivos	33
2.4 La hipótesis de la transferencia completa	38
2.5 La hipótesis de las interfaces	41
2.6 Justificación de la inclusión de tres variedades en el estudio de la variación del clítico dativo	43

3	REVISIÓN DE LA LITERATURA	46
3.1	Breve introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.....	47
3.2	Sobre la perspectiva generativista.....	48
3.3	Sobre la perspectiva cognitivista	75
3.4	Sobre el input processing.....	106
3.5	Sobre la perspectiva variacionista.....	121
3.6	Resumen de los estudios de adquisición.....	129
3.7	Otros estudios sobre el clítico dativo	134
3.8	Resumen del capítulo.....	157
3.9	Marcos teóricos del trabajo	160
4	METODOLOGÍA	161
4.1	Motivación de la metodología y preguntas de investigación.....	161
4.2	Instrumentos para responder a las preguntas	167
4.3	Participantes del estudio	182
5	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	190
5.1	Análisis descriptivo de la prueba de aceptabilidad	190
5.2	Análisis descriptivo de la prueba de producción	221
6	DISCUSIÓN	250
6.1	Análisis estadísticos inferenciales.....	250
6.2	Respuesta a las preguntas de investigación	255
6.3	Conclusiones de los resultados del análisis	270
6.4	Otras cuestiones relevantes observadas	275
7	CONCLUSIONES	280

7.1 Cuestión principal	280
7.2 Limitaciones del estudio	284
7.3 Vías futuras de investigación	285
7.4 Recomendaciones pedagógicas para la enseñanza de estructuras reduplicadas	287
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	290
APÉNDICES	
A CUESTIONARIO DEL ESTUDIO	303
B COMBINACIÓN DE FACTORES DE ESTUDIO.....	322
C ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL CON ‘R’	324
D FRECUENCIA DE LOS VERBOS DITRANSITIVOS	330

LIST OF TABLES

	Page
Tabla 1: Los pronombres personales tónicos en castellano	5
Tabla 2: Los pronombres átonos en castellano	6
Tabla 3: Los pronombres en inglés	7
Tabla 4: Resumen de los factores que intervienen en la obligatoriedad y opcionalidad del clítico dativo según la literatura previa	144
Tabla 5: Tipos de verbos usados en el estudio según el papel temático que asignan	171
Tabla 6: Nivel de competencia de los estudiantes de español como L2	183
Tabla 7: Lugar de procedencia de los docentes de los profesores de español	185
Tabla 8: Experiencia docente de los profesores de español	185
Tabla 9: Género de los participantes	187
Tabla 10: Edades de los participantes	188
Tabla 11: Máximo nivel de estudio de los participantes	188
Tabla 12: Criterio seguido para codificar las respuestas de los estudiantes según su aceptabilidad	191
Tabla 13: Las ocho posibles combinaciones con las variables de estudio y ejemplos. ...	192
Tabla 13: Resultados de los promedios y la desviación estándar de los estudiantes	193
Tabla 14: Resultados de los promedios y la desviación estándar de los profesores casi nativos	195

Tabla 15: Resultados de los promedios y la desviación estándar de los profesores nativos..	197
Tabla 16: Resultados de los promedios y la desviación estándar de los participantes de Buenos Aires	199
Tabla 17: Resultados de los promedios de la aceptabilidad y la desviación estándar de los participantes de Madrid	201
Tabla 18: Resultados de la aceptabilidad y la desviación estándar de los participantes de Madrid	203
Tabla 19: Promedios de los resultados de aceptabilidad, mediana y desviación estándar de los seis grupos estudiados.....	205
Tabla 20: Resumen de las características de la combinación 1..	205
Tabla 21: Resumen del promedio de la aceptabilidad y la desviación estándar de la combinación 1	206
Tabla 22: Resumen de las características de la combinación 2..	207
Tabla 23: Resumen del promedio de la aceptabilidad y la desviación estándar de la combinación 2	208
Tabla 24: Resumen de las características de la combinación 3	209
Tabla 25: Resumen del promedio de la aceptabilidad y la desviación estándar de la combinación 3	210
Tabla 26: Resumen de las características de la combinación 4	210
Tabla 27: Resumen del promedio de la aceptabilidad y la desviación estándar de la combinación 4	211
Tabla 28: Resumen de las características de la combinación 5	212

Tabla 29: Resumen del promedio de la aceptabilidad y la desviación estándar de la combinación 5	213
Tabla 30: Resumen de las características de la combinación 6	214
Tabla 31: Resumen del promedio de la aceptabilidad y la desviación estándar de la combinación 6	215
Tabla 32: Resumen de las características de la combinación 7..	216
Tabla 33: Resumen del promedio de la aceptabilidad y la desviación estándar de la combinación 7	216
Tabla 34: Resumen de las características de la combinación 8	217
Tabla 35: Resumen del promedio de la aceptabilidad y la desviación estándar de la combinación 8	218
Tabla 36: Resultados de los porcentajes del orden sintáctico de todos los grupos	222
Tabla 37: Resultados de los porcentajes de la producción del clítico dativo <i>le(s)</i> por parte de todos los grupos	224
Tabla 38: Resumen de la frecuencia de las preposiciones más usadas por todos los participantes.....	226
Tabla 39: Porcentajes y número de instancias de las preposiciones <i>hasta</i> y <i>por</i> , producidas por los estudiantes de español como L2	228
Tabla 40: Resultados de producción de los estudiantes de español como L2	231
Tabla 41: Porcentajes e instancias del uso de preposiciones de los estudiantes de español como L2.....	233
Tabla 42: Resultados de producción de los profesores casi nativos de español	236

Tabla 43: Porcentajes e instancias del uso de preposiciones de los profesores casi nativos de español	237
Tabla 44: Resultados de la producción de los profesores casi nativos de español	239
Tabla 45: Porcentajes e instancias del uso de preposiciones de los profesores nativos de español.....	241
Tabla 46: Resultados de la producción de los hablantes nativos de Buenos Aires.....	242
Tabla 47: Porcentajes e instancias del uso de preposiciones de los hablantes nativos de Buenos Aires	243
Tabla 48: Resultados de la producción de los hablantes nativos de Madrid	244
Tabla 49: Porcentajes e instancias del uso de preposiciones de los participantes de Madrid	246
Tabla 50: Resultados de producción de los hablantes nativos de Ciudad de México.....	247
Tabla 51: Porcentajes e instancias del uso de preposiciones de los participantes de Ciudad de México	248

LIST OF FIGURES

	Page
Figura 1: Ejemplo de una de las imágenes de prueba usada en el test de producción.	180
Figura 2: Ejemplo de una imagen de estudio de la prueba de producción con referentes conocidos.	181
Figura 3: Ejemplo de una imagen de estudio de la prueba de producción con referentes desconocidos.	181
Figura 4: Resultados de los promedios de aceptabilidad de los estudiantes.	193
Figura 5: Resultados de los promedios de aceptabilidad de los profesores casi nativos .	195
Figura 6: Resultados de los promedios de aceptabilidad de los profesores nativos de español de Estados Unidos	197
Figura 7: Resultados de los promedios de aceptabilidad de los participantes de la ciudad de Buenos Aires.....	198
Figura 8: Resultados de los promedios de aceptabilidad de los participantes de Madrid	200
Figura 9: Resultados de los promedios de aceptabilidad de los hablantes nativos de español de Ciudad de México	203
Figura 10: Resultados de los promedios de aceptabilidad de la combinación 1	206
Figura 11: Resultados de los promedios de aceptabilidad de la combinación 2.....	208
Figura 12: Resultados de los promedios de aceptabilidad de la combinación 3.....	209
Figura 13: Resultados de los promedios de aceptabilidad de la combinación 4.....	211

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan, en primer lugar, los objetivos y la motivación del estudio de las construcciones reduplicadas y su variación (§1.1). A continuación, se explican los conceptos fundamentales relacionados con los pronombres clíticos, con especial atención al clítico dativo (§1.2). Seguidamente, se ofrece un análisis comparativo entre el español y el inglés, con el objetivo de identificar las dificultades que enfrentan los estudiantes de español como segunda lengua (§1.3). Posteriormente, se expone un panorama descriptivo y pedagógico sobre la reduplicación del clítico dativo (§1.4). En la siguiente sección, se introduce la motivación para examinar las diferencias dialectales en el uso de esta construcción (§1.5). Finalmente, se describe la estructura general de la tesis (§1.6).

1.1. Introducción

El presente trabajo persigue un doble objetivo. Por un lado, se analiza la adquisición de la reduplicación del clítico dativo de tercera persona (*le/les*) por parte de aprendientes de español como segunda lengua y profesores casi nativos en Estados Unidos. Por otro, se examina la variación en el uso de esta estructura entre hablantes nativos de Buenos Aires, Madrid y Ciudad de México, así como entre profesores nativos de español residentes en Estados Unidos. El estudio se desarrolla dentro de un enfoque teórico que combina la perspectiva generativista con la variacionista.

En español, es habitual la reduplicación del clítico dativo (también conocido como pronombre de objeto indirecto) junto con la frase nominal, donde el clítico y el complemento introducido por *a* son correferenciales y remiten al mismo referente, como se puede ver en el ejemplo (1). Este tipo de construcción contrasta con su equivalente en inglés, en (2).

(1) Simón **le** dio un juguete **a Candela**

(2) *Simón gave a toy to Candela*

La adquisición de los clíticos dativos representa un reto particular para los estudiantes de español como lengua extranjera, especialmente cuando su lengua materna, como el inglés, no presenta un sistema comparable (Montrul & Bowles, 2010:52). Parte de estas dificultades provienen de las diferencias estructurales entre ambos idiomas. A diferencia del inglés, el español distingue morfológica y sintácticamente entre casos acusativo y dativo, los clíticos suelen aparecer en posición preverbal (salvo con verbos finitos) y la reduplicación del clítico dativo es un fenómeno frecuente. Esta estructura reduplicada, inexistente en inglés, genera obstáculos tanto en la comprensión (Cuervo, 2007; Escobar Álvarez, 2017; Santoro, 2011) como en la producción, particularmente con los pronombres de tercera persona (Andersen, 1983; VanPatten, 1990; Zyzik, 2004), lo que conduce a que los aprendientes, aun recibiendo instrucción explícita, tienden a evitar su uso (Hurtado & Montrul, 2021:729). La dificultad aumenta al considerar que, con ciertos verbos, como *dar*, la presencia del clítico puede ser opcional, como en (3a) y en (3b), lo que añade un nivel adicional de complejidad.

(3) a. Juana dio un regalo a su sobrino

(Aranovich, 2016:1)

b. Paredes le dio un puñetazo a Urquiza

Aunque los libros de texto de español y las gramáticas prescriptivas suelen sostener que el doblado del clítico dativo en español es obligatorio o, al menos, la forma preferida en todos los dialectos (Real Academia Española, 2009:2062), Hurtado & Montrul (2021:730) defienden que el doblado es opcional con ciertos verbos, especialmente los ditransitivos que asignan papeles temáticos como destinatario o meta, como en el caso del verbo *dar*. No obstante, Flores y Melis (2004), Belloro (2012) y Hentschel (2013) han observado variación regional entre el español peninsular y los dialectos de América Latina. Los estudiantes de español tienden a evitar la producción de clíticos y en su lugar, producen frases nominales, ya que esta estructura sin clíticos como en (4) se asemeja a su L1, como en (2).

(4) Simón dio un juguete **a Candela**

(2) *Simón gave a toy to Candela*

Por otro lado, los libros de texto de enseñanza de español frecuentemente rechazan las construcciones sin reduplicación (más detallado en §1.4). Por todos estos motivos, resulta fundamental recopilar más datos para comprender mejor estos fenómenos.

En este contexto, el objetivo principal de este trabajo es ampliar el conocimiento sobre las construcciones reduplicadas del clítico dativo en español e identificar más

específicamente las propiedades que causan dificultades en los aprendientes. Este estudio tiene dos objetivos concretos: primero, analizar las tendencias en el proceso de adquisición de las construcciones de dativo por parte de estudiantes de español como L2 y profesores casi nativos; y segundo, determinar las tendencias hacia la reduplicación y la aceptabilidad de las construcciones de dativo reduplicadas y no reduplicadas entre hablantes nativos de español y profesores de español. Esto permitirá explorar un posible consenso sobre la reduplicación, algo que hasta ahora no se ha logrado en las gramáticas y estudios previos. Dado que los libros de texto para aprendientes de español no enseñan esta estructura de manera adecuada (Whitley, 2002:142), el objetivo último de este trabajo es contribuir a la mejora de los materiales didácticos a los que los estudiantes de español como L2 están expuestos.

1.2. Los clíticos dativos en español

Los pronombres clíticos son elementos gramaticales que, a pesar de asemejarse a los pronombres, no tienen la misma independencia característica (Fernández Soriano, 2016:423). De hecho, poseen rasgos típicos de los afijos flexivos por lo que normalmente seleccionan su base fonológica estrictamente (Belloro, 2012:396), y en el caso del español normalmente necesitan aparecer inmediatamente antes o después de un verbo¹ (Montrul, 2010:170). Además, su función viene determinada de elementos lingüísticos y extralingüísticos, como el discurso.

En español, los clíticos tienen rasgos de caso, persona, género y número, y son esenciales para determinar la estructura argumental (Harris 1995 en Mayer, 2017:1). El

¹ Aunque existen excepciones en ciertos dialectos como el mexicano donde el clítico se asocia con bases no verbales como *¡Hijole!* (Belloro, 2012:396)

español distingue dos tipos de pronombres: los tónicos y los átonos. Los pronombres tónicos “son aquellos que pueden funcionar como sujeto (“**Tú** sabrás”), como atributo (“Los culpables son **ellos**”) o como término de preposición (“Mi hermano vendrá con **nosotros**”)” (Real Academia Española, s.f.). Como vemos en la Tabla 1, se distingue entre aquellos que pueden ser sujeto o atributo (p. ej.: *yo*), y aquellos que van acompañados de preposición (p. ej.: *a mí, conmigo*). Estos pronombres también son denominados pronombres fuertes (Montrul, 2010:170).

Tabla 1. Los pronombres personales tónicos en castellano (Adaptación de la RAE).

FORMAS DE PRONOMBRES PERSONALES TÓNICOS						
PERSONA GRAMATICAL			SINGULAR		PLURAL	
1ª. pers.	sujeto o atributo		yo		nosotros/as	
	término de preposición		mí (conmigo)			
2ª. pers.	sujeto o atributo		tú, vos		vosotras/os	
	término de preposición		tí (contigo), vos			
3ª. pers.	sujeto o atributo	masc.	él	usted	ellos	ustedes
		fem.	ella		ellas	
	sujeto	neutro	ello		-	
	término de preposición	masc.	él	usted	ellos	ustedes
		fem.	ella		ellas	
		neutro	ello		-	
	término de preposición exclusivamente reflexivo		sí (consigo)			

Los pronombres átonos, “son aquellos que funcionan como complemento verbal no preposicional (“Ya **te lo** he dicho”) o como formante de los verbos pronominales (“Ahora **me** arrepiento”)” (Real Academia Española, s.f.). El sistema de pronombres átonos de tercera persona se denomina referencial, ya que su elección se basa en las

propiedades inherentes del sustantivo al que preceden. Esta denominación responde al hecho de que los principios que rigen su uso no se centran en “las distinciones funcionales de caso, sino que establecen la referencia atendiendo, en primer lugar, a la categorización del antecedente como continuo o discontinuo y, en segundo lugar, si este es discontinuo, al género y al número “(Bosque y Demonte, 1999:1360), como se puede ver en la Tabla 2. Estos pronombres también son denominados pronombres débiles o clíticos (Montrul, 2010:170).

Tabla 2. Los pronombres átonos en castellano (adaptación de la RAE).

FORMAS DE LOS PRONOMBRES PERSONALES ÁTONOS				
PERSONA GRAMATICAL			SINGULAR	PLURAL
1ª. Pers.			<i>Me</i>	<i>nos</i>
2ª. Pers.			<i>Te</i>	<i>os</i>
3ª. Pers.	Complemento directo	masc.	<i>lo</i> (también <i>le</i> >leísmo)	<i>los</i>
		fem.	<i>la</i>	<i>las</i>
	Complemento directo o atributo	neutro	<i>lo</i>	-
	Complemento indirecto		<i>le</i> (o <i>se</i> con otro pron. átono)	<i>les</i> (o <i>se</i> con otro pron. átono)
	Forma reflexiva		<i>se</i>	

Como vemos, el sistema de pronombres personales en español presenta una complejidad morfológica y sintáctica considerable, especialmente en lo que respecta a los clíticos, cuya forma y uso están sujetos a múltiples factores lingüísticos. Esta riqueza contrasta con el sistema pronominal del inglés, lengua en la que no existe un sistema de clíticos comparable y donde la distinción entre objetos directos e indirectos se expresa de forma diferente.

1.3. El sistema de pronombre directo e indirecto en inglés y en español

En el aprendizaje de segundas lenguas se ha observado que las dificultades de adquisición suelen emerger cuando la lengua meta difiere de la lengua nativa en alguna propiedad o rasgo particular. El inglés y el español presentan una serie de diferencias en sus sistemas de pronombres que motivan las dificultades adquisitivas de los aprendientes. A continuación, se presenta un análisis comparativo entre ambos sistemas con el objetivo de entender mejor sus diferencias.

En primer lugar, el sistema pronominal en inglés (Tabla 3) es más reducido que el del español ya que, como podemos observar, solo tiene los considerados pronombres tónicos o fuertes, y no los pronombres átonos o débiles que presenta el español.

Tabla 3. Los pronombres en inglés.

Número	SINGULAR			PLURAL		
		Pronombres de objeto			Pronombres de objeto	
1ª persona	<i>I</i>	<i>(To) me</i>		<i>We</i>	<i>(To) us</i>	
2ª persona	<i>You</i>	<i>(To) you</i>		<i>You</i>	<i>(To) you</i>	
3ª persona	<i>He/She/They</i>	Animado	<i>(To) him/her</i>	<i>They</i>	Animado	<i>(To) them</i>
		Inanimado	<i>(To) it</i>		Inanimado	<i>(To) them</i>

Aunque en inglés hay clíticos fonológicos también (*'im*, *'er*, *'em*, *ya*), no son sintácticos, es decir, no aparecen en lugares distintos en comparación con su contrapartida tónica. Tampoco pueden ni focalizar ni enfatizar. En inglés los pronombres se enfatizan o indican un contraste a través del acento prosódico (Whitley, 2002:188), como en (5), donde el pronombre *I* se enfatiza con el acento prosódico.

(5) A: *Did Sarah bake the cake?*

B: *No, **I** baked the cake*

Además, los pronombres átonos en español difieren según el caso: los pronombres de caso acusativo (*me/te/lo/la/nos/os/los/las*) tienen la función de objeto directo y los pronombres de caso dativo (*me/te/le/nos/os/les*)² tienen la función de objeto indirecto (Montrul, 2010:170). Esta singularidad del sistema español puede presentar dificultades léxicas en el aprendiente de español como L2 cuya primera lengua es el inglés, puesto que la diferencia de caso no se expresa de la misma forma.

Una de las grandes diferencias entre el sistema inglés y el español es el orden sintáctico de los clíticos. En español, los clíticos preceden al verbo finito, como en (6), y pueden tener una posición posverbal unida a los verbos no finitos (gerundio, infinito, participios), como en (7). En cambio, en inglés los pronombres siempre se posponen al verbo, como en (8). Además, a diferencia de otras lenguas románicas como el portugués o el francés, los clíticos en español no pueden situarse entre verbo finito e infinitivo (Montrul, 2010:171), como en (9).

(6) Lucía **le** envía un mensaje a Ana

(7) Lucía quiere enviar**le** un mensaje a Ana

(8) Lucía wants to send **her/Ana** an email

(9) *Lucía puede **le** enviar un correo a Ana

² Aunque hay diferencias dialectales con los casos de tercera persona, como el leísmo, el laísmo o el loísmo, los cuales este estudio no explora.

Otra de las diferencias más llamativas del sistema español consiste en la capacidad de los clíticos de poder reduplicarse como en (10), con una estructura compuesta por el clítico dativo (*le*) y el referente (*a su hija*), siendo *le* y *a su hija* correferenciales.

(10) Carmen **le** dijo **a su hija** que fuera al cine

Aunque la reduplicación de los clíticos dativos es más común entre los pronombres dativos que los acusativos (Bruhn de Garavito, 2006:307), Montrul atestigua que es la forma preferida en la mayoría de los dialectos (2010:171).

Otra diferencia destacable entre los sistemas es que, el español, al igual que en otros idiomas como el hindi o el yidis, marca casos de objeto indirecto con la preposición *a* (Montrul & Bowles, 2009:365), como podemos ver en (11).

(11) **Le** di dulces **a mi amigo**

(12) I gave sweets **to my friend**

Si bien en inglés la preposición *to* puede equivaler a la preposición español *a* en este contexto (12), el orden sintáctico de los elementos puede hacer desaparecer la preposición, como vemos a continuación en el ejemplo (13) en *my friend*, circunstancia que no ocurre en español cuando hay un cambio del orden canónico de objeto directo e indirecto, ya que mantiene el marcador discursivo de objeto *a* en *a mi amigo*, como vemos en (14), siendo agramatical la oración (15) al carecer de ese elemento.

(13) I gave **my friend** sweets

(14) **Le di a mi amigo** los dulces

(15) ***Le di mi amigo** los dulces

Aunque existen otras diferencias entre el inglés y el español en referencia a los sistemas pronominales (por ejemplo, la concordancia con el antecedente, las variaciones dialectales de caso como *leísmo*, *loísmo* y *laísmo*, el orden sintáctico en la combinación de pronombres clíticos de objeto directo e indirecto, el *se* espurio, entre otras), en este apartado se destacan dos grandes diferencias a las que el aprendiente de español como lengua extranjera se enfrenta cuando su lengua nativa es el inglés. En primer lugar, se ha analizado la colocación preverbal del clítico dativo en construcciones con verbos finitos. En segundo lugar, se ha abordado la complejidad adicional que supone la posibilidad, e incluso la obligatoriedad, de duplicar la estructura dativa mediante la aparición simultánea del clítico y de una frase nominal. Estas cuestiones se desarrollarán con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

1.4. Panorama descriptivo y pedagógico de la reduplicación

La reduplicación del clítico dativo en español es un fenómeno relativamente reciente. Según lo observado por Company (2006), esta práctica evolucionó desde una construcción variable y estigmatizada durante la Edad Media y el siglo XIX hasta convertirse, progresivamente, en una forma generalizada y gramaticalmente aceptada en la norma contemporánea (Company, 2006:538). Aunque el fenómeno de la reduplicación de clíticos dativos ha sido objeto de numerosos estudios (Demonte 1994,1995; Fernández

Soriano, 1993; Suñer, 1988, entre otros), persisten discrepancias significativas entre los investigadores en cuanto a la obligatoriedad de esta construcción, aspecto que se aborda con mayor profundidad en el Capítulo 2. En esta sección, se ofrece un breve panorama de cómo abordan este fenómeno tanto las gramáticas descriptivas como los manuales pedagógicos de enseñanza del español.

En cuanto a las gramáticas descriptivas, Bosque y Demonte (1999:1250) sostienen que, aunque existen contextos donde la reduplicación del clítico dativo es opcional, como en (16) y (17), hay casos en los que su aparición resulta obligatoria para que la oración sea aceptada como gramatical, como ilustran los ejemplos del (18) al (22):

(16) (Le) dijeron a Juan que viniera (Bosque y Demonte, 1999:1250)

(17) (Le) dieron el premio al escritor

(18) *(Le) gusta el cine a Juan

(19) *(Le) preparó un brebaje al enfermo

(20) *(Le) hice los deberes a la niña

(21) *(Le) cortaron las uñas al niño

(22) *(Le) duele la pierna a Pedro

Según Bosque y Demonte, la reduplicación en español “se ajusta a restricciones bien definidas”: cuando el objeto canónico (directo o indirecto) es pronominal, el clítico es obligatorio, como en *Me ha visto a mí*. Asimismo, afirman que “los objetos indirectos se reduplican con libertad en todos los dialectos del español”, y que “las construcciones de doblado son claramente mayoritarias: se dan siempre que el objeto sea pronominal y,

dentro de los no pronominales, solo tienen restricciones con objetos directos” (Bosque & Demonte, 1999:1250). No obstante, estas afirmaciones presentan ciertas inconsistencias. Por un lado, los ejemplos (16) y (17) muestran reduplicación opcional con verbos que asignan el papel temático de destinatario, lo cual desafía la idea de una norma uniforme. Por otro, los ejemplos (19) y (20) son marcados como agramaticales sin el clítico, aun cuando contienen dativos con rol de beneficiario, lo que sugiere que la obligatoriedad del doblado está fuertemente condicionada por factores semánticos y estructurales.

En la misma línea, Suñer (1988:395) indica que la reduplicación del objeto indirecto produce construcciones gramaticales independientemente de los rasgos [+/- humano], [+/- animado], [+/- específico] o [+/- definido]. Es decir, este fenómeno no está restringido a un único tipo de referente, sino que puede producirse con objetos indirectos humanos o no humanos, animados o inanimados, definidos o indefinidos, específicos o inespecíficos, lo que abre la puerta a una mayor flexibilidad de uso que la postulada por las gramáticas normativas. Además, esta visión prescriptiva de la reduplicación se reproduce en los libros de texto de enseñanza de español como lengua extranjera. Por ejemplo, el manual *Experience Spanish* establece que si se utiliza un sustantivo de objeto indirecto en una oración, debe ir acompañado del pronombre correspondiente de objeto indirecto. “[...] Se puede omitir el sustantivo de objeto indirecto [...] pero siempre se debe incluir el pronombre de objeto indirecto” (Amores et al., 2024:176). Este tipo de formulaciones refuerzan la percepción de que el doblado del clítico es una regla gramatical universal en la lengua española entre todas las variedades, sin atender a los matices sintáctico-semánticos ni a la variación contextual que condiciona su obligatoriedad.

Ante este panorama, el presente estudio busca explorar la supuesta obligatoriedad general del doblado de clíticos dativos, analizando con mayor precisión los contextos en los que esta estructura es efectivamente necesaria, así como aquellos en los que su uso resulta opcional. En particular, se presta atención a los verbos ditransitivos que asignan papeles temáticos como meta/destinatario, beneficiario y fuente, cuya interacción con el clítico abre nuevas perspectivas sobre las restricciones reales que rigen esta construcción.

1.5. Diferencias dialectales de la reduplicación del clítico dativo

En las secciones anteriores se han abordado las diversas complicaciones que surgen en el sistema de la reduplicación del clítico dativo en español. A estas consideraciones, se suma la variación dialectal observada por varias autoras (Belloro, 2012; Company, 2006; Flores & Melis, 2004, entre otros), que han señalado notables diferencias en el comportamiento de este fenómeno en diversas variedades del español en cuanto a la producción u omisión del clítico en estructuras reduplicadas.

A pesar de que Bosque y Demonte afirman que “los objetos indirectos se reduplican con libertad en todos los dialectos del español” (1999:1250), estudios más recientes han demostrado que existen diferencias significativas entre distintas variedades de la lengua. En su estudio sobre lingüística diacrónica del objeto indirecto, Company (2006) observó que en el siglo XX la reduplicación del objeto indirecto alcanza frecuencias muy altas en todas las variedades del español, aunque con disparidades notables: en México supera el 89%, mostrando un uso casi absoluto y una mayor innovación gramatical frente al español peninsular, donde la frecuencia se sitúa en un 64% (Company, 2006:539). Otros estudios (Belloro, 2012) sugieren que la variedad

argentina comparte con el español mexicano una tendencia conservadora en cuanto al uso de clíticos. Es decir, prefieren la reduplicación a la ausencia de esta. Además, investigaciones como la de Solé (1991) apuntan a que en Buenos Aires existe una fuerte conciencia lingüística orientada a la preservación de rasgos locales, lo cual podría extenderse al mantenimiento de la reduplicación del clítico dativo. Dado que investigaciones previas han revelado tendencias lingüísticas distintas en estas tres variedades, se considera fundamental incluirlas en este estudio.

1.6. Estructura de la tesis

La presente tesis se organiza en seis capítulos que abordan progresivamente el marco teórico, la metodología, el análisis de resultados y las conclusiones del estudio.

El capítulo 2 se centra en la gramática de las estructuras reduplicadas, comenzando con un breve análisis de la sintaxis de los pronombres clíticos en inglés y español (§2.1), así como los análisis teóricos de los clíticos en español más influyentes (§2.2). A continuación, se describe la tarea adquisitiva desde una perspectiva descriptiva (§2.3). Posteriormente, se exponen la hipótesis de la transferencia completa (§2.4) y la hipótesis de las interfaces (§2.5). Finalmente, el capítulo termina con un apartado que aborda la justificación de la inclusión de tres variedades en el estudio de la variación del clítico dativo (§2.6).

El capítulo 3 se dedica a la revisión de la literatura previa. Comienza con una introducción general al campo de la adquisición de segundas lenguas (§3.1) y presenta cuatro enfoques teóricos principales: el generativista (§3.2), el cognitivista (§3.3), el enfoque del *input processing* (§3.4) y el variacionista (§3.5), acompañados en cada caso

por los estudios más representativos (§3.2.1, §3.3.1, §3.4.1, §3.5.1). Posteriormente, se ofrece una síntesis comparativa de los enfoques revisados junto con una justificación de los marcos usados en este estudio (§3.6) y se introducen estudios centrados específicamente en el clítico dativo (§3.7), con atención a su reduplicación (§3.7.1) y a la variación en su presencia o ausencia (§3.7.2). Además, se incluye una recapitulación de los estudios previos (§3.8) y una justificación de los marcos teóricos del trabajo (§3.9).

El capítulo 4 expone la metodología del estudio. Comienza con la presentación de las preguntas de investigación, las predicciones y la motivación teórica del enfoque metodológico (§4.1). A continuación, se detallan los instrumentos empleados (§4.2): el cuestionario lingüístico y demográfico (§4.2.1), la prueba de aceptabilidad (§4.2.2), la prueba de producción (§4.2.3) y la prueba DELE para evaluar el nivel de español de los participantes no nativos (§4.2.4). Finalmente, se describen las características generales de los participantes (§4.3).

El capítulo 5 presenta el análisis descriptivo de los resultados. La primera parte se centra en la prueba de aceptabilidad (§5.1), analizando los datos por grupo (§5.1.1), por combinación de factores (§5.1.2), y ofreciendo un resumen de los hallazgos (§5.1.3). La segunda parte está dedicada a la prueba de producción (§5.2), cuyos resultados se presentan según los factores de estudio (§5.2.1) y por grupo (§5.2.2). El capítulo concluye con un resumen del análisis (§5.2.3).

En el capítulo 6 se lleva a cabo el análisis detallado de los resultados comparándolos con las predicciones. Se presentan los análisis estadísticos inferenciales (§6.1), seguidos de su interpretación (§6.1.2), la discusión en relación con las preguntas de investigación (§6.2) y las conclusiones generales (§6.3). Además, se incluyen

observaciones complementarias no previstas en las predicciones iniciales (§6.4) y se propone, en la medida de lo posible, una predicción propia que contribuye a la comprensión del fenómeno.

El capítulo 7 concluye la tesis con un resumen de las cuestiones principales abordadas (§7.1), la identificación de las limitaciones del estudio (§7.2), la propuesta de posibles líneas futuras de investigación (§7.3), y en último lugar, se incluyen unas recomendaciones pedagógicas para la enseñanza de estructuras reduplicadas (§7.4).

CAPÍTULO 2

LA GRAMÁTICA DE LAS ESTRUCTURAS REDUPLICADAS

En las siguientes secciones se analiza brevemente la sintaxis de los pronombres clíticos en inglés y español (§2.1), así como los análisis teóricos de los clíticos en español más influyentes (§2.2). A continuación, se describe la tarea adquisitiva desde una perspectiva descriptiva (§2.3). Posteriormente, se exponen la hipótesis de la transferencia completa (§2.4) y la hipótesis de las interfaces (§2.5). Finalmente, el capítulo termina con un apartado que aborda la justificación de la inclusión de tres variedades en el estudio de la variación del clítico dativo (§2.6).

2.1. La sintaxis de los pronombres clíticos en inglés y español

En el marco de la gramática generativa, la reduplicación de clíticos en español ha sido objeto de un análisis detallado, debido a su comportamiento sintáctico complejo y su anclaje en la interfaz entre sintaxis y pragmática-discursiva. La coaparición de clíticos con frases nominales introducidas por *a*, conocido como reduplicación de pronombres clíticos, plantea cuestiones fundamentales sobre la estructura argumental y la asignación de papeles o roles temáticos, ya que se duplica un mismo referente dentro de una sola estructura oracional. Es decir, se presentan dos elementos a los que el verbo debe asignar un único papel temático. Debido a las características complejas de la reduplicación, esta ha sido ampliamente estudiada, no solo por su obligatoriedad o variación en distintos contextos dialectales, como se verá en el Capítulo 3, sino también por su representación

en la estructura sintáctica. En este sentido, la reduplicación no constituye una simple redundancia, sino que responde a la necesidad de verificar rasgos como caso, animacidad, especificidad o topicalidad (Demonte, 1994; Suñer, 1988).

En español, las funciones gramaticales típicas del objeto indirecto pueden expresarse de distintas formas, mediante pronombres átonos que preceden al verbo (1), con frases nominales introducidas por *a* (2), o con construcciones reduplicadas que combinan ambos recursos (3).

(1) Carolina **le** dio un libro (Belloro, 2007:5)

(2) Carolina dio un libro **a Juan** (Belloro, 2007:6)

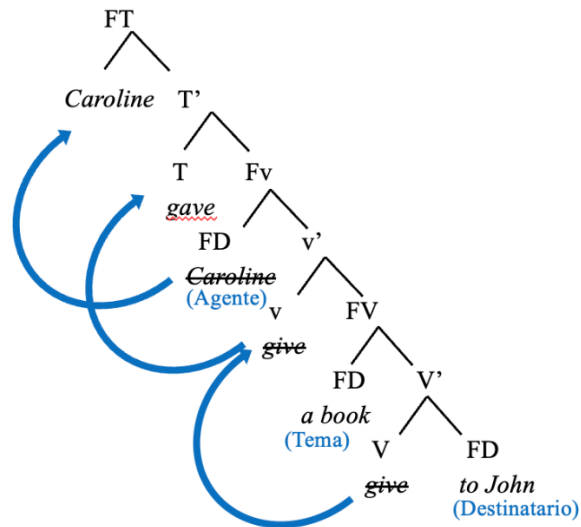
(3) Carolina **le** dio un libro **a Juan**

Para comprender la complejidad sintáctica de las estructuras reduplicadas, es necesario primero entender los principios que rigen la relación entre sintaxis y semántica en el marco de la gramática generativa. Dos conceptos clave de este enfoque son la hipótesis de uniformidad en la asignación de roles temáticos (*Uniformity of Theta Assignment Hypothesis*, UTAH; Baker, 1988) y la teoría del Caso. Según la UTAH, todo papel temático tiene que ser asignado a un único argumento y todo argumento tiene que recibir un papel temático (Chomsky 1981 en Koenenman y Zeijlstra, 2017:59). En inglés, esta asignación de papeles y casos resulta menos compleja que en español, como vemos en el ejemplo (4).

(4) Caroline gave a book to John

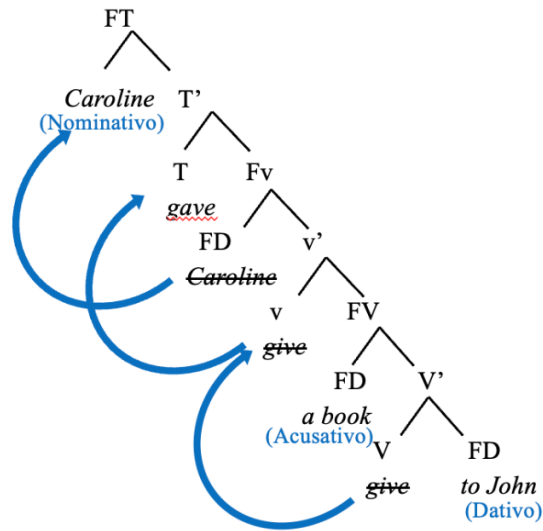
En (4), el verbo *to give* (*dar*) sube al especificador de v' y asigna tres roles: *agente* a *Caroline*, *tema* a *a book* (un libro) y *destinatario* a *to John* (a John), como se ilustra en el árbol (5).

(5)



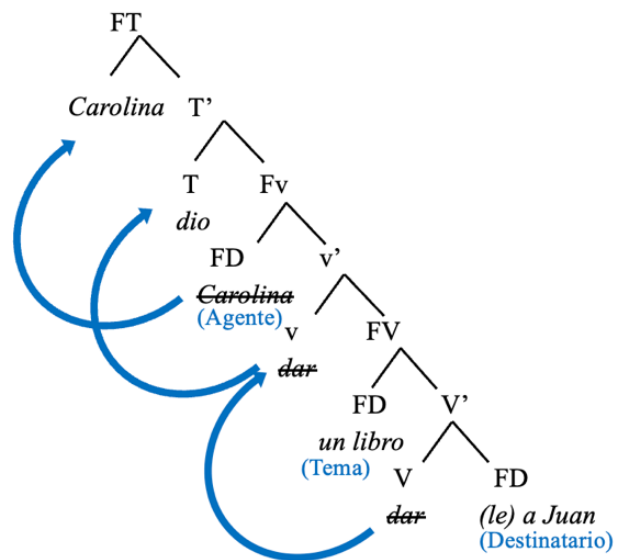
No obstante, para que estos argumentos puedan ser expresados sintácticamente, deben recibir también caso gramatical. En otras palabras, la teoría del Caso sostiene que toda frase determinante (FD) necesita un caso para ser gramatical. En la oración (4), el caso nominativo lo recibe el sujeto (*Caroline*), mientras que el verbo en estructuras transitivas asigna caso acusativo al objeto directo (*a book*) y en estructuras ditransitivas asigna también caso dativo al objeto indirecto (*to John*), como vemos en el árbol (6). El caso nominativo es asignado por la cabeza T (Tiempo) al sujeto, y los casos acusativo y dativo son asignados por v.

(6)

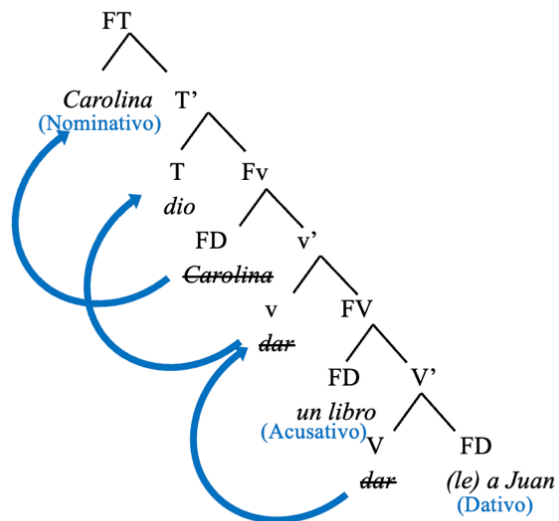


De esta forma se articula la relación entre sintaxis y semántica: la estructura sintáctica determina qué elementos pueden recibir caso y desde qué posición. Sin embargo, la reduplicación clítica en español plantea un desafío para el sistema de asignación de papeles temáticos y de caso. En los árboles de (7) y (8), basados en la oración (3), *Carolina le dio un libro a Juan*, tanto el clítico *le* como la frase preposicional *a Juan* tienen el mismo referente.

(7)



(8)



El hecho de que el clítico dativo *le* y *a Juan* reciban el mismo papel temático (destinatario) y el mismo caso (dativo), como vemos en (7) y (8), genera una aparente

redundancia desde el punto de vista sintáctico y semántico. Esta duplicación entra en conflicto con la teoría de papeles temáticos de Chomsky (1981) que, como ya hemos observado, postula que cada argumento debe recibir un único papel temático. Además, puede representar una complicación para la teoría de la asignación de caso, ya que ambos constituyentes parecen compartir la misma función gramatical. Esta cuestión se examina con mayor detalle en la sección siguiente (2.9.2), donde se presentan los análisis de Sportiche (1996) y Raposo y Uriagereka (2005), quienes proponen soluciones sintácticas que permiten mantener la coherencia del sistema.

Además de la asignación de papeles temáticos y casos en español, a diferencia del inglés, en español surge una cuestión adicional relacionada con la aparente opcionalidad de los clíticos dativos (de objeto indirecto), lo cual ha generado un intenso debate en la literatura. Esta supuesta opcionalidad se debe a que el uso del clítico en construcciones con ciertos verbos en español puede omitirse en ciertos contextos sin que la oración pierda su aceptabilidad, una variabilidad no presente en inglés.

Demonte (1994) defiende que el español y el inglés comparten algunas propiedades sintácticas, y explica la omisión o la obligatoriedad del clítico dativo como un fenómeno relacionado con la estructura de la oración. Según Demonte, el orden canónico en este tipo de construcciones responde a una jerarquía sintáctica en la que el objeto directo (OD) c-comanda al objeto indirecto (OI). Esto se observa en ejemplos como (9) y (10), donde el clítico dativo (*le*) resulta opcional cuando el OI se realiza mediante una frase nominal explícita. Así, de acuerdo con esta propuesta, la oración (10) es gramatical aun sin la presencia del clítico.

(9) Le entregué las llaves al conserje

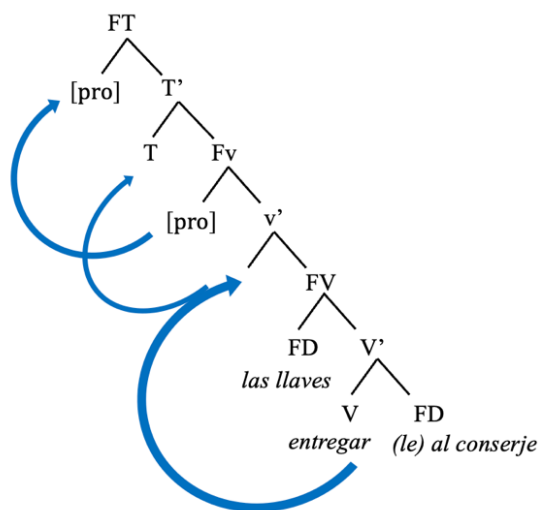
(Demonte, 1994:71)

(10) Entregué las llaves al conserje

(Demonte, 1994:72)

Como podemos ver en el árbol sintáctico en (11), en el que se analiza el enunciado (*Yo*) *Le entregué las llaves al conserje*, el objeto directo (*las llaves*) ocupa la posición de especificador de la frase verbal (FV), comandando al verbo *entregar* y al objeto indirecto (*al conserje*). En esta representación, el objeto directo precede al objeto indirecto, siguiendo la jerarquía típica en español.

(11)



La cuestión de dónde se genera exactamente el clítico dativo (*le*) se debate más adelante en este capítulo. Sin embargo, por ahora, asumimos que se genera junto a su frase nominal en una frase determinante (FD), actuando como complemento del verbo *entregar*. En la oración (11) el pronombre es un sujeto nulo y esto se refleja mediante el uso de [pro], lo que permite cumplir con el principio de proyección extendida (PPE). Este principio, considerado universal entre las lenguas humanas, establece que todas las

oraciones deben tener un sujeto (Chomsky, 1981:39). En español, al ser una lengua con pronombres de sujeto nulo, el uso de [pro] ayuda a satisfacer este requisito.

En cuanto a la posible opcionalidad del clítico dativo en construcciones con doble objeto, Demonte considera que cuando hay una alteración del orden sintáctico por defecto, es decir, cuando el orden es Verbo + Objeto Indirecto + Objeto Directo (de ahora en adelante V+OI+OD) el clítico dativo se vuelve obligatorio, como en (12). En este contexto, según Demonte, la construcción sin el clítico, es gramaticalmente imposible³, como en (13).

(12) Le entregué al conserje las llaves

(13) ?Entregué al conserje las llaves

Demonte (1994) defiende el orden sintáctico por defecto (V + OD + OI), como en la oración (9), *Le entregué las llaves al conserje*, y justifica la no opcionalidad del clítico dativo cuando se altera este orden establecido. Es decir, aunque el clítico dativo puede omitirse en (10), *Entregué las llaves al conserje*, la autora sostiene que el clítico dativo *le* no es opcional en (13), *Entregué al conserje las llaves*, ya que en este caso se estaría produciendo una alteración del orden por defecto.

Aunque en algunos contextos del español parece haber una cierta flexibilidad en cuanto al orden de los constituyentes y la aparición de los clíticos, el comportamiento de

³ Aunque Demonte considera la oración “Entregué al conserje las llaves”, en estudios experimentales no publicados (González-Ferrer, 2022) los hablantes nativos del español peninsular consideraron válida la opción sin el clítico.

este fenómeno responde a restricciones sintácticas precisas. Estas restricciones, a su vez, revelan una estructura subyacente más compleja. La reduplicación de pronombres en posición preverbal, combinada con la frase nominal correferencial, plantea importantes cuestiones sobre la proyección y la posición de los argumentos dentro de la oración. La manera en que estos clíticos se generan e integran en la estructura sintáctica será abordada en el siguiente apartado.

2.2. Análisis propuestos de los pronombres clíticos en español

Con el objetivo de entender el comportamiento sintáctico de los pronombres clíticos desde una perspectiva generativista, varios lingüistas han tratado de explicar sus propiedades sintácticas y semánticas. Dos de los análisis más conocidos sobre esta cuestión son el de Sportiche (1996) y el de Raposo y Uriagereka (2005), quienes han tratado de explicar dos tipos de contextos. Por un lado, los autores han intentado explicar aquellos contextos en los que solo el clítico cumple una función argumental en la oración y por otro lado, aquellos en los que el clítico se reduplica, es decir, son correferentes, como en (12).

(12) Le entregué al conserje las llaves

(Demonte, 1994:72)

Puesto que esta reduplicación presenta un problema para la teoría de papeles temáticos de Chomsky (1981), como ya vimos en la sección anterior, Sportiche (1996) y Raposo y Uriagereka (2005) trataron de dar una respuesta a esta problemática proponiendo dos análisis sintácticos que se presentan a continuación.

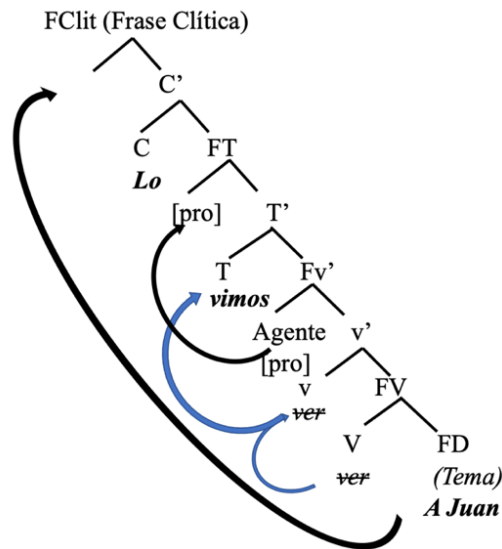
2.2.1. Análisis de los clíticos propuestos por Sportiche (1996)

Sportiche (1996) propuso que los clíticos en lenguas romances se generaban en la base (*in situ*) y no se movían desde una posición argumental. Su análisis se basaba en la obligatoriedad de concordancia entre un clítico y la frase nominal (FD) correspondiente, lo que sugería que debía existir una relación estructural estrecha entre ambos. Para explicar este vínculo, Sportiche introdujo una proyección funcional específica, la Frase Clítica (FClit), cuyo núcleo es el clítico. La FD correspondiente subía a su especificador para que se pudieran cotejar los rasgos de persona, número y caso. Este movimiento de la FD no es visible en la superficie, por eso se considera encubierto, y ocurre en el componente de forma lógica. Por ejemplo, en (14):

(14) Lo vimos a Juan

En la oración (14), se observa un caso de reduplicación clítica, ya que tanto el clítico *lo* como la frase nominal *a Juan* hacen referencia al mismo referente, aunque aparecen en posiciones sintácticas distintas. Para explicar esta configuración, Sportiche (1996) propuso el análisis representado en (15), según el cual la frase determinante (FD) *a Juan* se genera como complemento dentro de la Frase Verbal (FV), mientras que el clítico *lo* se inserta en una proyección funcional específica, la Frase Clítica (FClit), que comanda el resto del árbol sintáctico.

(15)



A fin de garantizar la concordancia obligatoria de rasgos (persona, género, número y caso), la frase determinante *a Juan* asciende superficialmente al especificador de la Frase Clítica (FClit). Este movimiento, aunque encubierto —es decir, no visible en la superficie, ya que *a Juan* se pronuncia en su posición original—, resulta esencial a nivel sintáctico para establecer una relación de tipo especificador-núcleo con el clítico *lo*. Esta relación permite la cotejación de los rasgos no interpretables del clítico con los rasgos determinantes de la FD.

Una dificultad que surge en este análisis es que, dado que el clítico precede al sujeto, se esperaría una secuencia agramatical como **Lo nosotros vimos a Juan*, lo cual contradice el orden natural del español. Esto indica que el sujeto debe ocupar una posición jerárquicamente superior a la del clítico. Sin embargo, dentro del marco minimalista, ya no es necesario postular un movimiento encubierto de la frase nominal (*a Juan*) para que el clítico coteje sus rasgos. En cambio, se asume que el clítico posee una

sonda desde su posición en FClit, c-comandando el árbol y localizando un constituyente adecuado con rasgos concordantes dentro de su dominio, en este caso, *a Juan*, con rasgos determinantes de caso, persona y número.

En ciertos contextos, como la topicalización, estos rasgos se consideran fuertes y desencadenan el movimiento de la FD hacia una posición de especificador en una proyección discursiva como FTop, similar al comportamiento de los sujetos en inglés. En otros casos, como el de (12) *Lo vimos a Juan*, los rasgos son débiles y no provocan movimiento, permitiendo la concordancia sin desplazamiento.

Finalmente, la cuestión abierta sobre la aparición del sujeto en posición preverbal puede explicarse bajo la sintaxis actual, en la que el movimiento encubierto en la Forma Lógica ha sido descartado. Así, en oraciones como *Nosotros lo vimos a Juan*, el sujeto explícito debe situarse en una posición superior a FClit para que la secuencia resulte gramatical. Esto puede resolverse de dos formas: (1) el sujeto ocupa el especificador de FClit, o (2) se introduce en una proyección aún más alta, como FTop. Esta última hipótesis es defendida por Ordóñez y Treviño (1999), quienes proponen un análisis uniforme para los constituyentes preverbiales, tanto sujetos como objetos. Sin embargo, en su propuesta el asunto de los papeles temáticos queda sin resolver.

2.2.2. Análisis de los clíticos propuesto por Sportiche (1996)

Raposo y Uriagereka (2005) también trataron de dar respuesta al movimiento de los clíticos, en concreto, por qué se mueven y adónde. A pesar de que los análisis anteriores (Rizzi, 1993; Duarte & Matos, 2000) manifestaban que el movimiento estaba justificado por el cotejo de rasgos, Raposo y Uriagereka lo descartan. Para justificar que

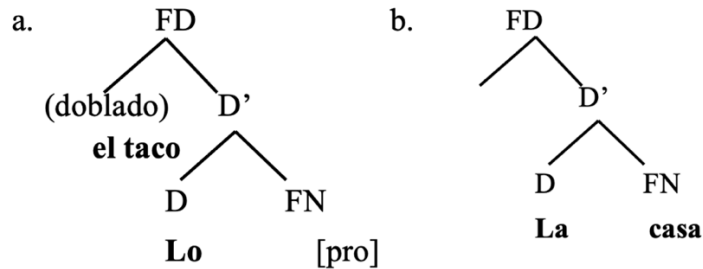
esta no es la causa del movimiento, Raposo y Uriagereka presentaron varias razones. En primer lugar, si el movimiento estuviera motivado por el cotejo de rasgos, esta propuesta debería aportarle a los clíticos una propiedad especial que forzara su movimiento. Según Raposo y Uriagereka, de la misma forma que los objetos no suben de forma explícita para cotejar rasgos en las lenguas románicas, los clíticos tampoco lo hacen. Además, los autores atestiguan que esta estrategia sintáctica no cumple con el minimalismo chomskiano. Es decir, que el movimiento para cotejar rasgos viene provocado porque hay un núcleo que tiene un rasgo no interpretable y este núcleo manda una sonda para buscar una meta que tiene un mismo rasgo que es interpretable. Esta meta, teniendo un rasgo interpretable, puede subir para cotejar el rasgo de este núcleo. Por lo tanto, el cotejo de rasgos se cumple por una propiedad de la sonda en lugar de la meta que se mueve (Uriagereka & Raposo, 2005:649). Raposo y Uriagereka mencionaron que esta idea de movimiento para cotejar rasgos no cuadraba con la reinterpretación de la teoría de cotejo de rasgos de Chomsky (2000, 2001 en Raposo & Uriagereka, 2005:649) puesto que según Chomsky, además del movimiento, el cotejo de rasgos podía también realizarse a través de la concordancia sin desplazamiento sintáctico, como vimos anteriormente. Por último, Raposo y Uriagereka defendían la existencia de una condición de la interfaz basada en una proyección funcional llamada Frase Funcional (FFun), la cual atrae los clíticos y capta la interfaz entre la sintaxis, el discurso y la semántica. Esta proyección no está relacionada con el cotejo de rasgos puramente formales, pero lo que es cierto es que sería agramatical si los clíticos no se movieran, como en (16).

(16) *Isabel compró lo (lo=la casa)

Los clíticos se mueven para satisfacer las condiciones de la Forma Fonológica, no para cotejar rasgos. Por lo tanto, el movimiento de clíticos parece el último recurso para satisfacer las condiciones de FFun.

Raposo y Uriagereka presentaron una propuesta donde los clíticos pronominales románicos son el núcleo D normal de una *Big DP* (gran FD) y los determinantes románicos (en especial los clíticos y los artículos) son clíticos fonológicos que deben encontrarse en una palabra prosódica bien formada en la Forma Fonológica, o sea en el momento de enunciarse. Por lo tanto, Raposo y Uriagereka desarrollaron dos mecanismos para explicar el movimiento de los clíticos: la hipótesis de la gran FD y la subida del clítico a una proyección superior. En primer lugar, los autores propusieron la hipótesis de la gran FD, la cual da cabida a la FD del doble léxico (en caso de que exista) y al clítico (D) y el núcleo (X) compartiendo lugar en D', como se puede ver en (15). De esta forma, el clítico se genera en el complemento del V, pudiéndose desplazar a una proyección funcional superior de FV, parando en el borde de Fv. Para defender esta propuesta, Raposo (1995:81) se basó en la teoría de que los clíticos de tercera persona están relacionados con los determinantes tanto de forma sincrónica como diacrónica, para lo que se apoyaron en el análisis de Postal (1969). En el ejemplo (17) se pueden ver dos ejemplos de FD que Uriagereka (1995) usa para justificar su creación de la gran FD.

(17)



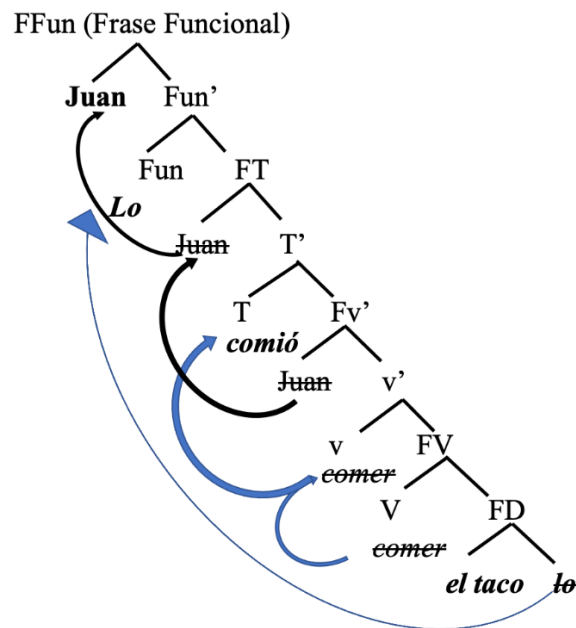
El árbol (15a) representa un caso de reduplicación del clítico con una frase nominal (*el taco, lo*), mientras que el árbol (17b) corresponde a una frase determinante (FD) tradicional (*la casa*). A partir de esta comparación, Uriagereka propone un paralelismo estructural entre ambas construcciones. Según su análisis, cuando se produce reduplicación, la posición argumental está ocupada por una estructura como la de (17a), es decir, una gran FD que incluye tanto el clítico como la frase nominal. Esta configuración permite además resolver el problema de la doble asignación de caso o de papel temático, ya que toda la gran FD recibe un único caso y un único papel, evitando así violaciones en la teoría de los papeles temáticos y en la teoría de caso.

El segundo mecanismo que proponen estos autores trata de explicar la subida del clítico a una proyección superior. Según Uriagereka (1995), el clítico sube a una proyección funcional superior a Frase Tiempo que codifica la actitud del hablante y solo se ofrece siguiendo determinadas condiciones semánticas: [+Específica] y [+Referencial]. La posición que propone Uriagereka es una proyección funcional llamada Frase Funcional (FFun). Veamos el siguiente ejemplo (que no es típico del español estándar):

(18) Juan lo comió el taco⁴

Teniendo en cuenta la oración (18), donde el clítico *lo* es una reduplicación de la FD *el taco*, Raposo y Uriagereka proponen por un lado la creación de una gran FD (que combina la FD *el taco* con el clítico *lo*), y por otro lado el movimiento a través de la proyección funcional que atrae al clítico hacia el núcleo de la proyección, como podemos ver en el análisis sintáctico del ejemplo (19).

(19)



Aunque tanto la propuesta de Sportiche (1996) como la de Raposo y Uriagereka (2005) implicaban una proyección funcional adicional en la arquitectura mental que atrae al clítico (una proyección que no existe en inglés), para este trabajo adoptaré la propuesta de Raposo y Uriagereka (2005), puesto que logran resolver la asignación del papel temático

⁴ Hay que mencionar que esta construcción (con reduplicación del clítico acusativo) no pertenece al español estándar, llegando a ser agramatical en algunas variedades como la mexicana.

en el caso de la reduplicación. En el caso de Sportiche, el clítico que se genera en FClit no recibe papel temático. Además, como el minimalismo elimina el movimiento encubierto, adaptar el modelo de Sportiche requiere cierto número de modificaciones (p. ej., el cotejo de rasgos si el clítico tiene una FN correferencial).

En conclusión, aunque el inglés y el español comparten una estructura argumental de base en las construcciones con objetos dobles, donde el objeto directo se genera en el especificador de FV y el objeto indirecto como complemento de V, difieren de forma crucial en su realización superficial. Mientras que en inglés ambos objetos se expresan como frases nominales sin clíticos y en un orden relativamente rígido, el español introduce dos retos adicionales para los aprendientes. El primer reto es la adquisición del movimiento del clítico dativo hacia una posición preverbal, y el segundo el dominio de la reduplicación obligatoria del clítico con ciertos verbos y estructuras. Estas diferencias no solo afectan al orden sintáctico de los constituyentes, sino que requieren que los aprendientes internalicen operaciones sintácticas que no existen en su L1. Así, aprender español como L2 no implica únicamente asignar correctamente los roles temáticos, sino también incorporar un sistema pronominal complejo que combina movimiento, concordancia y condiciones discursivas.

2.3. Tarea adquisitiva en términos descriptivos

Teniendo en cuenta las diferencias entre los sistemas de clíticos del inglés y del español, se puede determinar que los aprendientes de español cuya L1 es el inglés tienen una ardua tarea por delante. En primer lugar, los aprendientes de español como L2 han de adquirir el sistema de casos en español y distinguir entre acusativo y dativo, aprendiendo

los dos sistemas pronominales (véase en Capítulo 1). En segundo lugar, los aprendientes han de adquirir la posición sintáctica de los clíticos dativos y su distinción con verbos finitos e infinitos. Según la teoría generativista, el orden canónico de los objetos directos e indirectos en español coincidiría con el sistema inglés (Larson, 1988; Demonte, 1994). Sin embargo, los aprendientes de español tienen que adquirir la estructura de la FD (según Raposo y Uriagereka (2005) en una gran frase determinante) y una proyección funcional inexistente en inglés que motivaría el movimiento sintáctico a una posición preverbal. Esta gran frase determinante ayudaría a adquirir la reduplicación de los dativos y la frase nominal. Además, los aprendientes han de adquirir el marcado diferencial de objeto (con *a*), que antecede a la frase nominal en el reduplicado (p. ej., *Juan le escribe cartas a Marta/ Juan le escribe a Marta cartas*), puesto que, aunque en inglés la posición canónica de construcciones de OD>OI requiere la preposición *to* para marcar el dativo (p. ej., *John sends letters to Mary*), la preposición es inexistente cuando hay un cambio de orden (p. ej., *John sends Mary letters*).

Además, este fenómeno requiere un estudio en mayor profundidad del fenómeno de la interfaz (véase §2.5) que incluye el discurso, la semántica de los verbos y la sintaxis, además de la especificidad, la animacidad, el número y la accesibilidad cognitiva del referente, puesto que estas áreas son fundamentales para entender y producir los clíticos y entender su duplicación o falta de la misma por parte de aprendientes de español como L2. Si los autores Raposo y Uriagereka proponen una proyección sintáctica más allá de Flex, teniendo en cuenta que las estructuras que están a la izquierda tienden a relacionarse con el módulo discursivo, esperamos que sea más fácil adquirir la sintaxis cuando no está relacionada con otro módulo. De ser así, esperamos

que haya datos que sugieran que solo se adquiere el orden en un nivel avanzado, ya que los fenómenos relacionados con la interfaz entre la sintaxis y el discurso tienden a adquirirse más tarde. De hecho, algunos autores sostienen que la interacción entre módulos internos de la lengua (como la sintaxis o la morfología) y módulos externos (como el discurso o la prosodia) representa un reto significativo para los aprendientes. En este sentido, se argumenta que la transferencia del sistema de la L1 al de la L2 es limitada en este contexto (Sorace, 2011; Sorace & Filiaci, 2011). Es decir, la transferencia de estructuras de la L1 del inglés puede generar dificultades en la adquisición del español como L2, ya que el inglés no cuenta con un sistema reduplicado. Según la teoría de las interfaces (véase §2.5), es previsible que los aprendientes de una L2 omitan los clíticos, ya que este fenómeno no se observa en su L1. En este contexto, el presente estudio se plantea como una contribución necesaria para determinar en qué medida los clíticos en español están influidos por dicha interfaz y cómo se manifiestan sus efectos en su uso por parte de aprendientes de español como L2.

Por otro lado, la aparente opcionalidad en la reduplicación del clítico dativo entre los hablantes nativos representa un desafío para los aprendientes, ya que dificulta la identificación de una norma nativa clara. Aunque la literatura no ofrece un consenso sobre cuándo la reduplicación es obligatoria y cuándo es opcional (cuestión abordada en mayor profundidad en el Capítulo 3), se reconoce que la variación suele darse con verbos ditransitivos que asignan papeles temáticos como recipiente o meta. En este contexto, es fundamental que los aprendientes desarrollen un conocimiento profundo de la semántica verbal, en particular de los papeles temáticos que los verbos asignan, ya que este dominio

les permitirá interpretar adecuadamente los contextos en los que la reduplicación del clítico dativo resulta obligatoria, opcional o innecesaria.

En resumen, los aprendientes deberán adquirir el caso dativo y acusativo (ya que en inglés no existe esta diferenciación en la morfología), la sintaxis de los clíticos con verbos finitos, la reduplicación de la estructura, el marcado diferencial de objeto y la aparente opcionalidad y obligatoriedad con determinadas estructuras.

2.3.1. Tarea adquisitiva según la literatura generativista

La tarea adquisitiva se refiere al proceso por el cual un aprendiente de una lengua A debe adquirir los elementos de la lengua B. Al comparar dos sistemas lingüísticos, se asume que las lenguas, además de partir de una gramática universal donde se comparten ciertos principios (es decir, condiciones y reglas que son constitutivos de todas las lenguas humanas), también pueden compartir ciertas variaciones en los parámetros, como rasgos básicos de cómo pueden ser determinados componentes, los tipos de reglas, las unidades, las limitaciones, las funciones y las bases cognitivas (Whitley, 2002:2). Desde la perspectiva generativista, todos los seres humanos nacemos con un módulo en el cerebro encargado exclusivamente del lenguaje que no depende de otros procesos cognitivos. Esta capacidad lingüística es innata, a pesar de la pobreza de los estímulos en el input.⁵ En la adquisición de la L1, los lingüistas generativistas tratan de determinar los conocimientos innatos en la etapa inicial, en concreto, los principios universales, es decir, cuáles son las propiedades concretas con las que contamos al nacer. Por otro lado, los

⁵ Aquí *pobreza de los estímulos en el input* hace referencia al hecho de que los seres humanos producen oraciones que nunca han escuchado anteriormente, y que tienen intuiciones de aceptabilidad sobre construcciones poco frecuentes.

lingüistas también tratan de explicar los pasos necesarios para el proceso de adquisición. Aunque la meta de los estudios generativistas tempranos de los 1980 y 1990 era la de intentar averiguar si los adultos tienen acceso a la gramática universal cuando aprenden una segunda lengua, y determinar hasta qué punto la lengua materna influye en la lengua meta (Ritchie & Bhatia, 1996:7-8), hoy en día, los estudios lingüísticos de adquisición de L2 en el marco teórico generativista asumen el acercamiento de *Full transfer-Full Access* (Schwartz & Sprouse 1996) (véase en §2.4).

Los análisis contrastivos ayudan a comparar y contrastar dos sistemas lingüísticos (DiPietro, 1971; James, 1980; Selinker, 1992 en Whitley 2002:2), y al comparar el español y el inglés, se pueden predecir posibles problemas que pueden surgir en la adquisición de ciertos rasgos no compartidos por la otra. Algunas de las diferencias entre ambos sistemas se pueden ver claramente con las construcciones de los clíticos.

Las restricciones sintácticas y la variedad morfológica de los pronombres clíticos en español, cuya morfología puede incluir información sobre el caso, el género, el número y la persona, además de tener en cuenta el discurso, hacen que los aprendientes de español tengan que incorporar todos estos rasgos (Lee 2003 en Lafford & Salaberry, 2003:98). Cuando la lengua nativa no comparte estos rasgos, este proceso se complica. Para explicar este proceso lingüístico de adquisición de segundas lenguas Schwartz y Sprouse (1996) presentaron la hipótesis de la transferencia completa/acceso completo (TC/AC), que a continuación se detalla en mayor profundidad.

2.4. La hipótesis de la transferencia completa

El debate en torno a cómo los aprendientes adquieren rasgos gramaticales presentes en una lengua A pero ausentes en su lengua B ha persistido durante décadas, convirtiéndose en una cuestión central en el estudio de la adquisición de segundas lenguas. Una de las hipótesis que ha tratado de demostrar el proceso de esta adquisición es la de transferencia completa/acceso completo (TC/AC), la cual ha propuesto la idea de que, al iniciar la adquisición de una segunda lengua (L2), esta se basa en la gramática de la lengua nativa (L1), y que a pesar de que puede que no tenga la misma configuración paramétrica de la L2, puede acceder a los rasgos y/o valores de rasgos a través de la gramática universal (acceso completo). Schwartz y Sprouse (1996) han propuesto que el sistema lingüístico del aprendiente al adquirir la L2 es muy diferente a aquel que tenía al iniciar la adquisición de su L1. Los autores atestiguaron que, durante el proceso de adquisición de la L2, el sistema del aprendiente no era una *tabula rasa*, es decir, el proceso no comienza desde cero, sino que toda la gramática de la L1 está disponible en el proceso de adquisición de la L2. Este sistema (o gramática) del que parte el aprendiente transfiere la sintaxis de su L1, y en caso de ser diferentes en comparación con la L2, sufren una reestructuración para adaptarse a la L2. Este proceso puede ser rápido o más lento, y depende de distintos factores como el estado inicial del aprendiente, la entrada de información (*input*), la cantidad de rasgos para adquirir de la gramática universal y otras consideraciones de aprendizaje. Además, son importantes los fallos de análisis sintáctico (*parsing failures*), los cuales son cruciales en el proceso de reestructuración de la gramática emergente. Para que ocurran éstos, tiene que haber oportunidades de hablar e interacción con un input rico, variado y auténtico. Sin estos, las configuraciones de la

interlengua terminan fosilizándose, lo cual quiere decir que no se continúa el proceso de reestructuración de la gramática mental, pasando de la configuración de la L1 a la configuración meta de la L2. Para aquellos rasgos y valores de rasgos nuevos de la L2 que no existen en su L1, el aprendiente recurrirá a la gramática universal puesto que tiene acceso completo. La lengua que se desarrolla en este proceso se llama interlengua, y su desarrollo ilustra los problemas a los que los aprendientes van enfrentándose en el proceso de adquisición. Los autores defienden que la interlengua debe ser analizada de forma diferente a la L1 y la L2, pues posee sus propias características, y no todos los enunciados de un aprendiente reflejan lo que puede llegar a producir en la L2. Los autores parten del modelo de adquisición de segundas lenguas de Selinker (1972), según el cual el proceso del aprendiente se manifiesta en fases predecibles. Schwartz y Sprouse defienden la idea de que, aunque la interlengua puede mostrar deficiencias en el dominio de las categorías funcionales, es importante distinguir e interpretar los datos de forma debida entre la realización de la proyección funcional en la gramática y en el enunciado.

Schwartz y Sprouse defendieron su hipótesis de transferencia completa de la L1 refutando propuestas como la de los árboles mínimos (Vainikka y Young-Scholten) y la transferencia débil (Eubank). Según los primeros, en la adquisición inicial de una L2 solo se transfieren categorías léxicas, no funcionales, y los aprendientes atraviesan etapas similares a las de adquisición de la L1. Sin embargo, Schwartz y Sprouse mostraron una evidencia contraria con aprendientes francófonos de inglés como L2, quienes produjeron estructuras como *Mary takes often the subway* reflejando la sintaxis francesa de *Jean embrasse souvent Marie*. Estos datos indicaban que se había transferido una proyección funcional (FFlex), en contra de lo que predecía la hipótesis de los árboles mínimos.

Eubank, por su parte, admitió la transferencia de categorías funcionales, pero solo aquellas ya adquiridas en la L1. Eubank argumentaba que los aprendientes no transferían el movimiento verbal de su L1 al inglés en contextos negativos. Schwartz y Sprouse rechazaron esta restricción, sosteniendo que los rasgos fuertes son parte integral de la sintaxis y que todos los elementos, tanto léxicos como funcionales, pueden transferirse. Además, afirmaron que, si no existen en la L1, los aprendientes pueden generarlos a través del sistema gramatical de la L2.

Lardiere (2009) también apoyó la postura de acceso completo examinando la estructura de las frases determinantes en distintas lenguas. Lardiere llegó a la conclusión de que los rasgos lingüísticos formales reflejaban categorías cognitivas fundamentales. Es decir, la adquisición de segundas lenguas no solo requiere adquirir un conjunto de rasgos nuevo, sino que el aprendiente ha de reconfigurar los rasgos de su primera lengua que difieren de la segunda. Partiendo de la idea que las diferencias lingüísticas entre lenguas se basan en las diferencias de los rasgos lingüísticos entre el inglés y el español, Lardiere trató de demostrar cómo aunque las lenguas no usen los mismos rasgos, los aprendientes de una L2 pueden adquirirlos. Es decir, los aprendientes necesitan configurar su configuración de rasgos de L1 de una nueva forma. Por lo tanto, el eventual reajuste de la configuración de rasgos resulta en una configuración gramatical anteriormente conocida como un parámetro.

Teniendo en cuenta la hipótesis sobre la adquisición completa de Schwartz y Sprouse, y suponiendo que la propuesta de Raposo y Uriagereka (2005) explica de una forma más sencilla la estructura de los clíticos en español, los aprendientes de español cuya lengua nativa es el inglés podrán adquirir dos rasgos. Por un lado, teniendo en

cuenta que en inglés no cuenta con reduplicación y no tienen una Gran FD, los aprendientes tendrán que adquirir una Gran FD con un rasgo [D] fuerte simple (lo cual puede terminar siendo un núcleo D simple que proyecta FD, o toda la FD con núcleo y especificador) para poder generar el complemento junto a su pronombre. Por otro lado, los aprendientes tienen que adquirir una proyección funcional superior a FFlex que atraiga el movimiento del clítico, de manera similar a como ocurre con los verbos finitos que atraen el sujeto en su estructura sintáctica. Dentro de la propuesta de Raposo y Uriagereka (2005) esta proyección se llama Frase Funcional (FFun), y motiva el movimiento del clítico. Según la propuesta de Sportiche (1996), esta proyección se llama FClit, y motiva el movimiento de la FD complemento. En ambos casos, se requiere la proyección de una frase funcional que se tiene que adquirir. En conclusión, si los aprendientes son capaces de adquirir la posición preverbal de los clíticos, solo puede ser porque han adquirido una proyección sintáctica funcional (y además, una que no existe en la L1). Esto militaría a favor de la Hipótesis FT/FA, y no las otras como Árboles Mínimos o Transferencia Débil, ya que predicen su imposibilidad.

2.5. La hipótesis de las interfaces

La hipótesis de las interfaces fue propuesta por primera vez en Sorace y Filiaci (2006). Una interfaz se entiende como la interacción entre dos o más módulos lingüísticos, y estos pueden ser internos (como la sintaxis, la semántica, o la prosodia) o externos (como la pragmática o el discurso). En esta teoría, Sorace (2011) sugiere entre otras cosas que los aprendientes de una segunda lengua presentan mayores dificultades al adquirir de estructuras que implican una interacción compleja entre sintaxis y otros

componentes. Por ejemplo, en un estudio con hablantes nativos de inglés que hablaban italiano avanzado como L2, Sorace y Filiaci (2006) observaron que los participantes extendían patrones de su L1 a la L2. En concreto, extendían la expresión de sujeto explícito del inglés al italiano (lengua caracterizada por ser una lengua de objeto nulo, como el español). Sin embargo, los participantes no cometían errores del uso de los sujetos o los malinterpretaban, lo que les llevó a la conclusión de que las estructuras que implican las interfaces sintácticas que ocurrían con módulos externos como la pragmática eran más difíciles de adquirir que las que implican interfaces sintácticas con módulos internos como la semántica. En resumen, la hipótesis de las interfaces de Sorace destaca que el conocimiento lingüístico es multidimensional, y que los procesos que intervienen en la competencia lingüística no son solo sintácticos, sino también semánticos y pragmáticos, interactuando en diversas formas a través de interfaces.

Puesto que la adquisición de la reduplicación del clítico dativo involucra varias interfaces internas (la morfosintaxis, la semántica) y otra externa (el discurso), varios autores (Sequeros-Valle et al., 2020; Leal et al., 2015) ya investigaron esta estructura bajo las predicciones de la hipótesis de las interfaces, y observaron que la interacción de dos interfaces conlleva opcionalidad residual. Es decir, la variación en la producción del clítico dativo. Esta hipótesis será un factor más a tener en cuenta en el proceso adquisitivo de la reduplicación de los dativos por parte de los aprendientes.

2.6. Justificación de la inclusión de tres variedades en el estudio de la variación del clítico dativo

El presente estudio analiza el conocimiento relacionado con los clíticos dativos y su reduplicación en hablantes de tres variedades del español: peninsular, rioplatense y mexicano. El objetivo es determinar si existe variación en la reduplicación del clítico dativo en cada una de estas variedades. Para ello, se seleccionaron participantes provenientes de las capitales de los respectivos países: Madrid, Buenos Aires y Ciudad de México. La elección de estas tres variedades se fundamenta en la bibliografía existente, que demuestra las diferencias en el uso del clítico dativo entre diferentes dialectos del español y la necesidad de una comparación más profunda entre estas variantes.

Diversos estudios han documentado que en el español peninsular es más común la omisión del clítico dativo mientras que las variedades latinoamericanas tienden a ser más fieles a la producción de la reduplicación (Company, 2006; Flores & Melis, 2004). Flores y Melis (2004) argumentaron que la inestabilidad del sistema de casos en el centro-norte de España favorecía la ausencia de reduplicación del clítico, mientras que Guerrero Hernández (2014) y Belloro (2012) señalaron que, en general, el español latinoamericano, especialmente en regiones como México y Argentina, conserva una mayor presencia del clítico. En contraste, en el español peninsular se observa un proceso de gramaticalización que reduce la frecuencia de su uso en ciertos contextos.

El español rioplatense y el español mexicano fueron incluidos en este estudio debido a sus características lingüísticas particulares y a sus estudios previos. Según Solé (1991), el español rioplatense se caracteriza por una identidad lingüística bien definida, influenciada por la inmigración europea y el contexto social único de la región. Esto ha

contribuido a una conservación de rasgos lingüísticos que se consideran más conservadores, lo que se refleja en el uso más frecuente del clítico dativo en comparación con otras variedades. Guerrero Hernández (2014) también observa que en el español mexicano, la presencia del clítico está más influenciada por factores discursivos como la definitud y la animacidad del referente, lo que hace que el uso del clítico sea más frecuente en estas variedades.

La inclusión del español rioplatense y mexicano también se justifica por los estudios previos sobre la variación de clíticos, como el de Belloro (2012), quien analizó la variación en el uso del clítico acusativo en estas mismas variedades. Belloro comparó las tres variedades presentes en este estudio, y aunque su enfoque se centró en el acusativo, sus hallazgos sugieren que, al igual que en el caso del acusativo, en el español rioplatense y mexicano, el clítico dativo podría presentar patrones de uso particulares, especialmente en contextos discursivos con diferentes grados de definitud y animacidad. Belloro (2012) observó que el clítico es más frecuente cuando el referente es definido y animado, lo que sugiere que estos mismos factores discursivos podrían influir en la presencia del clítico dativo en las mismas variedades.

Por otro lado, Solé (1991:92-93) destacó que en el español de Buenos Aires existe una fuerte motivación por parte de los hablantes, especialmente en los centros urbanos, por mantener y perpetuar las características lingüísticas propias de la región. Este fenómeno se manifiesta en la preservación de rasgos lingüísticos distintivos, lo que podría reflejarse en el uso más frecuente de ciertos elementos gramaticales, como los clíticos, en comparación con otras variedades del español. Aunque Solé no se refiere explícitamente al clítico dativo, el hecho de que los hablantes rioplatenses muestren un

esfuerzo consciente por preservar su modalidad lingüística sugiere que, en el contexto de esta modalidad, el uso del clítico dativo podría seguir un patrón más conservador, lo que justifica su inclusión en el estudio. Este esfuerzo por mantener la identidad lingüística rioplatense, junto con la renovación lingüística continua, particularmente entre las generaciones más jóvenes, hace que sea relevante investigar si este fenómeno se extiende también al uso del clítico dativo en el español rioplatense.

Tras justificar la selección de las tres variedades dialectales incluidas en este estudio y exponer las razones teóricas y empíricas que respaldan su comparación, el siguiente capítulo se centra en los estudios previos relacionados con la adquisición de segundas lenguas desde las perspectivas generativa, cognitiva, *Input processing* y variacionista, así como estudios sobre el clítico dativo y su variación en el mundo hispanohablante.

CAPÍTULO 3

REVISIÓN DE LA LITERATURA

El presente capítulo tiene como propósito trazar un panorama general del fenómeno objeto de estudio, resumiendo los hallazgos más relevantes hasta el momento e identificando aquellas áreas que la investigación aún no ha explorado de forma suficiente. Con ello, se pretende establecer el marco teórico necesario para entender la problemática y justificar la necesidad del análisis que se desarrollará más adelante. El capítulo comienza con una breve introducción al campo de la adquisición de segundas lenguas (§3.1) y aborda este proceso desde cuatro enfoques principales. En primer lugar, se presenta la perspectiva generativista (§3.2), seguida de una revisión de los estudios sobre la adquisición de clíticos más relevantes en este marco (§3.2.1). A continuación, se expone la perspectiva cognitivista (§3.3), junto con los estudios principales asociados a esta corriente (§3.3.1). Posteriormente, se introduce el enfoque del *input processing* (§3.4) y sus estudios más destacados (§3.4.1), para después tratar la perspectiva variacionista (§3.5) y los trabajos más relevantes desde este enfoque (§3.5.1). En la sección (§3.6), se ofrece una síntesis comparativa de los estudios revisados. Luego, se abordan investigaciones centradas específicamente en el clítico dativo (§3.7), con especial atención a los estudios sobre su reduplicación (§3.7.1) y sobre la variación en la presencia o ausencia de esta reduplicación (§3.7.2). Finalmente, en la sección (§3.8) se presenta un resumen general de los estudios sobre los clíticos y en (§3.9) se presenta una justificación de los marcos del estudio.

3.1. Breve introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas

El estudio de la lingüística clásica, hasta el siglo XIX, se llevó a cabo principalmente desde un acercamiento prescriptivo, es decir, instruyendo al hablante con la manera correcta de hablar, dando prioridad a la lengua escrita frente a la hablada y a la lengua del pasado (en el caso del español, la literatura del Siglo de Oro), tomando como referencia el pensamiento de la Grecia clásica y desde el convencimiento de que el objetivo de los estudios lingüísticos y gramaticales era el de enseñar a usar adecuadamente la lengua (Hualde et al., 2010:2). Sin embargo, la lingüística moderna adoptó una perspectiva descriptivista, aceptando el cambio lingüístico como un proceso inevitable y teniendo como objetivo observar y documentar el cambio y averiguar el por qué (Hualde et al., 2010:3-4).

Dentro de la lingüística, la adquisición de segundas lenguas es una de las disciplinas cuyo objetivo, entre otros, es el de comprender cómo se aprenden las segundas lenguas, cuáles son las dificultades a las que se enfrentan los aprendientes y cuáles son las mejores prácticas pedagógicas para instruir a los estudiantes (Gass & Mackey, 2014:1). Aunque el interés por el campo data desde la antigüedad, hasta los años 60, el estudio en esta área se centró en encontrar los métodos más eficaces que favorecieran una mejor enseñanza, con la idea de que cuanto mejor fuera el método, más aprenderían los estudiantes (Larsen-Freeman & Long, 1991:5). Sin embargo, no fue hasta los años 60 cuando se empieza a hablar de las primeras aproximaciones teóricas en el campo, poniendo un mayor énfasis en el proceso de aprendizaje en lugar de la enseñanza (Larsen-Freeman & Long, 1991:5). Al igual que otras ciencias empíricas puras, la existencia de diversas teorías y perspectivas es también común en el campo de la

lingüística (VanPatten et al., 2020:1). Según VanPatten et al (2020:2), una teoría se entiende un conjunto de afirmaciones que explican un fenómeno concreto.

En los años 60 varios autores (p. ej., Lafford & Salaberry, 2003; Larsen-Freeman & Long, 1991; Ritchie & Bhatia, 1996) confirmaron que se puede hablar del nacimiento de la investigación de la adquisición de segundas lenguas con el surgimiento de estudios desde una perspectiva innatista (Chomsky 1965, en Lafford & Salaberry, 2003:2) y una perspectiva cognitivista (Ausubel 1968, en Lafford & Salaberry, 2003:2). Desde entonces, otras perspectivas como la funcionalista o la variacionista, entre otras, se han ido sumando a los diferentes acercamientos en el estudio de las segundas lenguas.

En los siguientes apartados se ahonda en varias perspectivas lingüísticas que han abordado el estudio de la adquisición de clíticos en español, tanto con una introducción de las perspectivas como los estudios relevantes para esta investigación.

3.2. Sobre la perspectiva generativista

La perspectiva generativista asume la existencia de un sistema propio con capacidad de ajustarse para adquirir nuevas lenguas. El generativismo es una de las perspectivas más conocidas en lingüística, surgida en los años 50 de la mano del lingüista Noam Chomsky. El autor propuso un cambio de perspectiva a través de un conjunto de estudios sobre las lenguas naturales estableciendo lo que hoy se conoce como “teoría formal del lenguaje”, (Hualde et al., 2010:6). Según Chomsky, los seres humanos nacemos con un módulo cerebral encargado exclusivamente del lenguaje (Rothman & Pascual y Cabo, 2013:47) y, por lo tanto, a diferencia de lo que afirma la perspectiva cognitivista, no depende de los procesos cognitivos. El objetivo de la investigación

generativista es, según Chomsky (1996), doble: por un lado, trata de determinar los conocimientos innatos que tenemos, es decir, los que tenemos al nacer. En concreto, los generativistas tratan de averiguar la gramática universal, es decir, los principios invariables que comparten todas las lenguas humanas y se transmiten genéticamente. Además, los generativistas tratan de determinar los valores y grados de variación que existen entre ellas, llamadas parámetros (Chomsky, 1981). En segundo lugar, los generativistas tratan de explicar el proceso de adquisición, en términos de los pasos que los aprendientes tienen que seguir para completar el proceso.

El estudio de la adquisición de segundas lenguas desde una perspectiva generativista se populariza en los años 80 (Rothman & Pascual y Cabo, 2013:52). Desde esta perspectiva, ciertos autores generativistas trataron de averiguar si los adultos tenían acceso a la gramática universal cuando aprenden una segunda lengua y hasta qué punto interfiere la lengua materna en la lengua meta (Rothman & Pascual y Cabo, 2013:52). Existen diversas opiniones sobre si los aprendientes de una segunda lengua pueden acceder a la gramática universal. Mientras que Schwartz y Sprouse (1996) y White (1985) defienden que los aprendientes tienen acceso total, otros autores como Bley-Vroman (1989) y Ritchie (1983) atestiguan que solo tienen acceso parcial, y Clahsen y Muysken (1986) rechazan por completo que los aprendientes puedan tener acceso a la gramática universal. En la siguiente sección se profundiza en los estudios de adquisición de clíticos tanto de primera como de segunda lengua desde una perspectiva generativista.

3.2.1. Estudios previos sobre la adquisición desde el marco generativo

La adquisición de pronombres clíticos es un campo que ha sido ampliamente estudiado desde la perspectiva generativista. Por un lado, se ha estudiado la adquisición de los pronombres clíticos en español por parte de hablantes nativos monolingües (Eisenchlas, 2003; Sánchez Calderón, 2021) y hablantes bilingües (Sánchez Calderón & Fernández Fuertes, 2020). Estos estudios son de especial utilidad para comprender el proceso que atraviesan los hablantes de español cuando aprenden los clíticos en su lengua materna. Por otro lado, múltiples investigadores han ahondado en el estudio de la adquisición de los clíticos en español como segunda lengua, recurriendo la amplia mayoría de estos estudios a aprendientes cuya lengua materna era el inglés (Bruhn de Garavito, 2006; Hurtado & Montrul, 2021; Perales & Liceras, 2010; Sánchez & Al-Kasey, 1999; Santoro, 2011), o el inglés y el francés (Liceras, 1985), o el español y el francés (Bruhn de Garavito & Montrul, 1996), o el inglés y el holandés (Escobar Álvarez, 2017).

Entre los estudios de adquisición de clíticos dativos entre hablantes monolingües de español destacan los de Eisenchlas (2003) y el de Sánchez Calderón (2021). Eisenchlas llevó a cabo un estudio experimental con los datos de 71 niños argentinos de entre tres y seis años y cuatro meses, que estaban aprendiendo español como lengua materna. La autora se centró en la adquisición de las construcciones con y sin clíticos. En concreto, Eisenchlas quería averiguar si los niños cometían errores que indicaran discontinuidad entre su gramática y la de los adultos, o si por el contrario había una convergencia entre los dos sistemas. Eisenchlas recolectó datos a través de una tarea de elicitación por imitación (*Elicited Imitation Task*), que consistía en que los participantes

escucharan un estímulo que pudieran repetir. Esta actividad se realizó puesto que se había observado que cuando a los niños se les pide que repitan una oración que no pueden retener del todo, la alteran no de una forma aleatoria sino acorde con el sistema gramatical que tienen en ese momento (Ingram 1989, en Eisenchlas, 2003:199). Los resultados que observó la autora revelaron que los niños produjeron un gran número de clíticos (*clitic retention* del 84%), lo que contradijo las observaciones previas de otros autores. En concreto, Slobin (1973) predijo que se esperaba que los niños prestaran atención a las palabras tónicas e ignoraran las átonas, por lo que esta explicación fonológica no sería válida en este caso. Aunque en los grupos de edad más bajos si se observó cierta omisión de los pronombres clíticos, lo más común era producirlos, lo que indica que los niños sí que son conscientes de la existencia de clíticos. Los datos también informaron de que ya a una edad temprana, los niños controlaban la distinción léxica entre los clíticos y las expresiones pronominales con frase nominal. Además, a diferencia de los niños bilingües o aprendientes de español como L2, los niños monolingües nunca produjeron un pronombre tónico en lugar de átonos. Por último, los niños demostraron que dominaban de la posición sintáctica de los clíticos y mostraron una preferencia por la proclisis con verbos finitos conjugados. Según Chomsky (1988 en Eisenchlas, 2003:207), es más fácil producir clíticos preverbales puesto que suponen menos pasos en la derivación. Según Eisenchlas, esto es una muestra de cómo los principios de la gramática universal guían a los niños hacia un orden sintáctico preferido. El estudio de Eisenchlas (2003) evidencia que, aunque los niños monolingües presentan dificultades en la adquisición de los clíticos, los producen de forma frecuente y desde muy pequeños muestran una preferencia por la proclisis con verbos finitos conjugados.

Por su parte, Sánchez Calderón (2021) analizó la adquisición entre niños monolingües de español de construcciones simples monotransitivas, como en (1), y de construcciones completas, como en (2). Entre estas últimas, Sánchez Calderón estudió la alternancia entre la construcción de dativo doble (DCLD) como en (2a) y la construcción sin clítico y con preposición *a/para*, como en (2b).

(1) Sácalo (Sánchez Calderón, 2021:152)

(2) a. Le voy a dar arroz a mi hijo

b. Quiero una escoba para el otro muñeco

Sánchez Calderón analizó los datos longitudinales y espontáneos de ocho niños monolingües de español cuyas edades comprendían de los 11 meses a los cuatro años y ocho meses. Los datos procedían del corpus CHILDES, y para su selección tuvo en cuenta el tiempo de interacción con los adultos. Los datos revelaron que la media a la que los participantes produjeron estructuras simples eran los un año y nueve meses, mientras que la media de las estructuras complejas de DCLD aparecían a los un año y 11 meses y de los dativos con *a/para* era de dos años y cuatro meses. Estos datos muestran que la complejidad sintáctica es un factor influyente en la adquisición de estas construcciones, es decir, las propiedades gramaticales de las estructuras simples son, como el nombre indica, más sencillas y por lo tanto más fáciles de adquirir. Además, los datos revelan que algunos niños producen DCLD y dativos con *a/para* al mismo tiempo, y otros tardan más en producir construcciones con dativos *a/para*, pero ninguno empieza con esta última construcción. Este fenómeno, según lo explica Sánchez Calderón, se debe a la

complejidad del último, ya que los aprendientes primero adquieren la Propiedad A relativa al caso, después la opcionalidad del clítico (Propiedad B). Puesto que primero para producir dativos con *a/para* tienen que adquirir la Propiedad B, esta explicación según Sánchez justifica que se produzca primero la construcción DCLD (que no necesita la Propiedad B para producirse).

Sánchez Calderón y Fernández Fuertes (2020) analizaron datos del corpus de CHILDES de niños monolingües de español y bilingües de inglés y español para investigar la adquisición de la alternancia del dativo en español, y en concreto observaron si las construcciones dativas con *a/para* (3a y 3b) y las construcciones de doble clítico dativo (DCLD- *Dative clitic doubled*) (3c) derivaban una de la otra o si son distintas estructuras.

- (3) a. Estoy sacando algo a la mamá
- b. Tú sabes cocinar papilla para Simón
- c. Le voy a hacer un regalo (a Mónica)

(Sánchez Calderón & Fernández Fuentes, 2020:348)

Además, querían investigar si ambos grupos seguían el mismo proceso adquisitivo o si el inglés influía en los bilingües. Según la *Matching Hypothesis* (Suñer 1988 en Sánchez Calderón & Fernández Fuertes, 2020:347), los clíticos *le* y *les* en DCLD compartían rasgos de género, número, persona, caso y papel temático con el complemento preposicional precedido por *a*. En este estudio, Sánchez Calderón y Fernández Fuertes se preguntaban si la adquisición del dativo en español por parte de los

bilingües tiene patrones de adquisición parecidos a los de los monolingües (*Autonomous Development Hypothesis*), o si estos patrones diferían (*Interdependent Development Hypothesis*). Las autoras analizaron los datos espontáneos y longitudinales de 18 participantes del corpus CHILDES (nueve bilingües y nueve monolingües), cuyas edades estaban comprendidas de los 11 meses a los seis años y 11 meses. Los resultados mostraron que los participantes monolingües producían antes la construcción de DCLD que la de *a/para*, al igual que los hablantes bilingües. Sin embargo, no había una diferencia significativa entre la aparición de ambas construcciones. Los datos del input de los adultos y los niños mostraron un mayor número de instancias con DCLD que con construcciones con *a/para*, tanto entre grupos de monolingües como entre los bilingües. Los resultados revelaron que las construcciones con DCLD y con *a/para* no son estructuras derivadas, y que la aparición un poco más tardía de las construcciones con *a/para* se debe a una operación sintáctica más compleja (Propiedad B). Sánchez Calderón y Fernández Fuertes argumentan que los datos de su estudio van en línea con las teorías basadas en el uso (*usage-based*), y en contra de las nativista (la gramática universal), ya que la producción de los niños se asemeja a la de los adultos. Además, observan que entre los datos de los niños bilingües, no hay influencia interlingüística de su L1.

Bruhn de Garavito y Montrul (1996) estudiaron la adquisición de clíticos acusativos, mientras que Liceras (1985), Sánchez y Al-Kasey (1999), Cuervo (2007), Perales y Liceras (2010) y Santoro (2011) investigaron las construcciones con doble objeto (clíticos acusativos y dativos). Por su parte, Bruhn de Garavito (2006), Escobar Álvarez (2017), y Hurtado y Montrul (2021) se centraron en la adquisición de los clíticos dativos.

Bruhn de Garavito y Montrul (1996) llevaron a cabo un estudio para analizar la adquisición de la colocación de los clíticos con infinitivos en español por parte de 20 estudiantes francófonos y con infinitivos en francés por parte de 31 estudiantes hispanohablantes. Las autoras afirman que la importancia de estudiar los clíticos recae en observar el surgimiento de las categorías funcionales pero también para analizar si los hablantes de una L2 pueden restablecer el parámetro de la subida del verbo, que es el que determina la posición del clítico. En este caso, aunque tanto en el francés como en el español los clíticos suelen ser preverbiales con verbos conjugados, las lenguas divergen en la colocación de los clíticos con verbos no finitos. Mientras que en francés el clítico es preverbal con infinitos (4, clítico en negrita), los clíticos con infinitivo en español (al igual que el italiano y el catalán) son posverbiales (5, clítico en negrita).

(4) C'est facile de comprendre le français, mais **le** parler est plus difficile

(5) Comprendre francés es fácil, pero hablar**lo** es más difícil

(Bruhn de Garavito & Montrul, 1996:124)

Además, en francés, como vemos en (6) a diferencia del español, puede aparecer entre verbo conjugado e infinitivo, pero en español no está permitido, como vemos en (7).

(6) Je veux **le** acheter

(Bruhn de Garavito & Montrul, 1996:124)

(7) *Yo quiero **lo** comprar

Para estudiar este fenómeno, los participantes realizaron un test de producción que consistía en 22 oraciones en las cuales tenían que reemplazar una frase nominal repetida por un clítico, variando entre verbos finitos e infinitos. El segundo test consistía en un juicio de gramaticalidad de 79 oraciones. En la prueba de producción, los resultados demostraron que tanto los aprendientes de español como los aprendientes de francés aprendieron a colocar los clíticos en las L2, sobre todo los aprendientes de español. En los juicios de gramaticalidad, los resultados demostraron que ambos grupos fallaron en algunas categorías. Según Bruhn de Garavito y Montrul, los participantes demuestran que pueden adquirir la posición de los clíticos pero siguen fallando en la subida del verbo, lo que demuestra que no llegan a resetear del todo los parámetros.

Liceras (1985) llevó a cabo una investigación de la interlengua de dos grupos de 60 estudiantes de español intermedio como L2, siendo uno de los grupos hablantes de inglés como L1 y otro hablantes de francés como L1. En concreto, la investigadora estudió el emplazamiento de los pronombres clíticos. Liceras defiende el concepto de permeabilidad, que se trata de la posibilidad de las gramáticas de permitir propiedades de otras lenguas. Para la recogida de datos, los participantes tuvieron que relatar por escrito una historia o diálogo de unas imágenes mostradas en una pantalla y realizar una actividad escrita donde los participantes tenían que sustituir un nombre por un pronombre. El grupo de control lo formaban cinco hispanohablantes nativos. Liceras dividió las respuestas en distintas categorías según la posición del clítico. Los resultados mostraron que tanto los francófonos como los anglohablantes produjeron oraciones con clíticos colocados antes del verbo conjugado, después de los infinitivos y antes del verbo conjugado cuando este va acompañado de un infinitivo. Sin embargo, ambos grupos

cometieron errores tanto por la ausencia del pronombre reduplicado cuando es obligatorio (8), como por la colocación incorrecta del clítico con verbos conjugados e infinitivos, como se observa en los ejemplos (9) y (10).

(8) Juan no va a dar a mí el libro (Liceras,1985:159)

(9) Juan no diómelo

(10) Juan no va a me lo dar

Los datos sobre las construcciones reduplicadas resultaron particularmente relevantes. Según Liceras, el grupo de control produjo cuatro instancias de reduplicación, mientras que el grupo francófono solo una. Aunque el grupo anglohablante generó un total de siete, seis de estas provenían de un único participante. Liceras sugirió que los estudiantes tienden a tratar los clíticos de manera similar a los ítems léxicos (como afijos) o posléxicos (como palabras completas en la sintaxis), lo que afecta a la correcta colocación. La autora determinó que los clíticos en español suponen un reto significativo para los aprendices no nativos debido a su complejidad: no solo se añaden a los verbos como morfemas, sino que también desempeñan un papel clave en la estructura sintáctica y semántica de las oraciones. Además, destacó que los estudiantes tienden a tratarlos de manera diferente a los hablantes nativos, lo que contribuye a errores sistemáticos y refleja cómo los aprendices estructuran la lengua en su mente durante el proceso de adquisición.

Para averiguar qué aspectos de la gramática universal y de la gramática de la L1 intervienen en el desarrollo de la lengua meta, Sánchez y Al-Kasey (1999) llevaron a cabo una investigación de los pronombres clíticos de objeto entre aprendientes de español

como L2, cuya L1 era el inglés. En el estudio participaron 12 estudiantes de nivel principiante e intermedio, que fueron divididos en tres grupos a través de una prueba de nivel. Además, cinco hispanohablantes nativos de Lima (Perú) formaron el grupo de control. Este dialecto es conocido por aceptar las construcciones reduplicadas con clítico acusativo. Los estudiantes realizaron dos pruebas: la primera consistía en la narración de unos dibujos basados en la historia de la rana de Mayer (1969), y otra actividad donde tenían que relacionar las oraciones con imágenes. La finalidad de esta última era que los participantes demostraran la preferencia de un orden sintáctico y se observara también su preferencia con respecto a la presencia o ausencia de clíticos. Además, Sánchez y Al-Kasey querían que los participantes evitaran los juicios de valor al tener unos niveles tan bajos de español. Es decir, no querían que los estudiantes tuvieran una preferencia consciente o una actitud evaluativa hacia las construcciones gramaticales que se les presentaban, ya que aún estaban en las primeras etapas de adquisición del español.

Los resultados de la narrativa oral demostraron que los aprendientes evitaban la producción de clíticos y usaban otras estrategias como la producción de frase nominal, como en (11).

(11) Y el pobre chico, las abejas estorbaron al chico

(Sánchez & Al-Kasey, 1999:17)

Además, los aprendientes no produjeron construcciones con clíticos dislocados a la izquierda, y mostraban una clara preferencia al orden sintáctico SVO, como otros

estudios demostraron anteriormente. Por otro lado, no encontraron instancias de construcciones reduplicadas.

En cuanto a los resultados de la actividad de relacionar oraciones y dibujos, Sánchez y Al-Kasey (1999) observaron que los aprendientes mostraban preferencia abrumadora en todos los contextos por el orden SVO, tanto sin clíticos (12a) como con ellos (12b), especialmente cuando el referente no era definido ni animado. A diferencia de los nativos, quienes demostraron que este orden con la presencia del clítico, como en (12b), no fue su preferido.

- (12) a. La niña abre la puerta (Sánchez & Al-Kasey, 1999:16)
b. La niña la abre la puerta

En cuanto a las oraciones reduplicadas con clíticos dativos, ambos grupos mostraron una clara preferencia por la reduplicación. Este estudio demuestra que los aprendientes de español tienen un acceso a estructuras de construcciones reduplicadas que no están presentes en su L1, y no hay una transferencia sintáctica de su L1 a su L2, puesto que, como hemos visto anteriormente, la reduplicación y la producción de oraciones con clíticos preverbiales no están presentes en su L1 y aun así son capaces de producirla o aceptarlas. Aunque es una parte de la gramática problemática que requiere tiempo en ser adquirida, las narrativas orales demostraron que los participantes eran capaces de producir clíticos en su L2. Es relevante para el presente estudio indicar que aunque las autoras observan que algunos hablantes aceptaban la construcción (13), en aunque indicaban que lo percibían como un uso no coloquial.

(13) Di el libro a María

(Sánchez & Al-Kasey, 1999:25)

Bruhn de Garavito (2006) estudió el conocimiento de las restricciones asociadas a la duplicación de tres grupos de hablantes: un grupo de 11 hablantes monolingües de español de diversos países, otro de 13 bilingües tempranos que hablaban español e inglés y vivían en Canadá, y otro de 20 aprendientes tardíos cuya primera lengua era el inglés. En este estudio investigó las evidencias contrarias al modelo de adquisición basado en patrones de aprendizaje y el conectivismo, e intentó demostrar el acceso a la gramática universal. Los participantes llevaron a cabo un test de aceptabilidad para medir el conocimiento de las limitaciones de la afectividad, como en (14) y (15), las limitaciones en contra de las construcciones dobles, como en (16), las limitaciones con verbos intransitivos, como en (17), la posesión, como en (18a) y (18b), y la extracción del posesor, como en (19a) y (19b).

(14) (Le) puse un mantel a la mesa

(Bruhn de Garavito, 2006:310)

(15) (*Le) puse los libros a la mesa

(16) Le puse agua a las plantas a Sandra

(Bruhn de Garavito, 2006:322)

(17) Alicia le caminó a la playa

(Bruhn de Garavito, 2006:324)

(18) a. Sequé las manos del nene

(Bruhn de Garavito, 2006:326)

b. Le sequé las manos al nene

(19) a. ¿A quién le secaste las manos?

b. *¿De quién secaste las manos?

El estudio de Brunh de Garavito (2006) reveló que, en general, los tres grupos fueron capaces de distinguir entre oraciones gramaticales y no gramaticales. Sin embargo, el grupo de aprendientes tardíos rechazó mayoritariamente las construcciones con clíticos reduplicados cuando la frase nominal era [-humana], lo que concuerda con su L1, ya que el inglés no permite la reduplicación de clíticos. No obstante, la autora aclaró que este comportamiento no podía ser atribuido simplemente a la transferencia del inglés, dado que los aprendientes también aceptaron construcciones que no existen en inglés. Bruhn de Garavito concluyó que los hablantes tardíos marcan los clíticos dativos con el rasgo [+humano], lo cual podía estar influenciado por la instrucción formal, ya que en las construcciones con doble objeto se suele explicar que el objeto indirecto es la persona que recibe la acción. Sin embargo, en este estudio, la autora presentó evidencias contrarias a la idea de que la adquisición sigue patrones fijos, ya que no se puede explicar la adquisición de ciertas restricciones en las construcciones de dativo, como la aceptabilidad de las construcciones reduplicadas con el rasgo [+humano] y el rechazo a la reduplicación cuando el referente es [-humano]. Bruhn de Garavito afirmó que la diferencia de resultados entre los bilingües tempranos y los monolingües es una cuestión de preferencia y no de gramaticalidad, y ambos grupos prefirieron las construcciones de doblado frente a las construcciones con preposición.

Cuervo (2007) llevó a cabo un estudio experimental sobre la adquisición de las construcciones de doble objeto en español por parte de hablantes de inglés como L1 y el papel de la gramática universal y su interacción con la semántica y la morfosintaxis. Según Cuervo, el hecho de que haya varios módulos involucrados (semántica y morfosintaxis) en el proceso de la alternancia del dativo implica distintas estrategias

lingüísticas, supone un reto para los aprendientes de español como L2. Aunque las construcciones de dativo con preposición, como en (20) son parecidas sintácticamente en inglés y en español, las construcciones con doble objeto donde el objeto indirecto precede al directo, como en (21) tienen restricciones semánticas y expresiones morfosintácticas diferentes en ambas lenguas.

(20) I sent a letter to Daniel

(Cuervo, 2007:585)

(21) I sent Daniel a letter

Cuervo partió de las diferencias de las oraciones con doble objeto en inglés y español para investigar si se pueden adquirir elementos en la L2 que no están presentes en la L1. El objetivo de este estudio era investigar la alternancia de las construcciones con dativos en español. Cuervo se centró en las propiedades de la interlengua y estudió la accesibilidad a la gramática universal, la transferencia de la L1 y la disociación de los módulos de la semántica y la sintaxis. En este estudio participaron 52 estudiantes de español de dos universidades de Boston. Había 17 participantes como grupo de control que hablaban distintas variedades de español. Para llevar a cabo el experimento, una de las tareas consistió en una prueba de juicio gramatical que consistía en tres componentes. Primero, se estudiaron las construcciones de dativo con preposición con humano, como en (22a), con objetos inanimados, como en (23a), con posesión, como en (24a) y con la preposición incorrecta, como en (25a).

(22) a. Preparé la comida para tus hijos (Cuervo, 2007:600-601)

b. Les preparé la comida a tus hijos

(23) a. Puse azúcar en tu café

b. Le puse azúcar a tu café

(24) a. Lavé el pelo de las muñecas

b. Les lavé el pelo a las muñecas

(25) a. *Dejé los libros en Juan

b. Le puse los libros a la mesa

En segundo lugar, se estudió la semántica de las construcciones con doble objeto con seres humanos (22b), con objetos inanimados (23b), con posesión (24b) y con la preposición incorrecta (25b). Y en tercer lugar, se estudió la aceptabilidad de la morfosintaxis de los dobles objetos con falta de concordancia, como en (26), con falta de caso y orden de palabras, como en (27), la ausencia de clíticos, como en (28), en oraciones dativas con *a* incorrectas, como en (29), en oraciones dativas con *a* correctas, como en (30) y en preguntas con dativo como en (31).

(26) *Te dejé los libros a Juan (Cuervo, 2007:604)

(27) *Compré mi amigo una planta

(28) *Compré más fertilizante a las plantas

(29) *Le puse azúcar al café a Pedro

(30) Le mandé una carta a Juan a Barcelona

(31) ¿A quién le lavaste el pelo?

El test estaba formado por 38 oraciones gramaticales y 29 no gramaticales, con 20 distractores. Los resultados revelaron que en la primera prueba de construcciones con preposición, los resultados de los aprendientes fueron muy parecidos a los de los nativos, y la animacidad y el papel temático no fueron significantes en sus respuestas. Para la segunda prueba de construcciones con doble objeto, Cuervo quería observar si los aprendientes transferían las restricciones del inglés al español. Los resultados de los nativos y los aprendientes fueron muy diferentes en este grupo. Los aprendientes rechazaron dativos inanimados, como en (23b), *Le puse azúcar al café*, y posesivos, como en (24b), *Les lavé el pelo a las muñecas*, y aceptaron los dativos con referente humano, como en (22b), *Les preparé la comida a tus hijos*, aunque para los aprendientes la aceptabilidad fue menor que la de los nativos. En cuanto a la última prueba sobre la morfosintaxis de los dobles objetos, rechazaron menos que los nativos las frases agramaticales, pero los factores morfosintácticos les influyeron tanto como a los nativos y el tipo de agramaticalidad no influyó en sus respuestas. El hecho de que rechazaran frases con falta de concordancia con el dativo sugiere que entienden la correferencialidad entre el pronombre clítico y la persona y el número del referente. Los datos no significan que los aprendientes relacionen los dativos solo con referentes humanos, porque rechazaron frases con dobles objetos con humanos y rechazaron dativos inanimados sin clíticos más que los dativos humanos no doblados. Cuervo concluye que el rechazo de frases que tienen propiedades morfosintácticas parecidas al inglés indican que no recurren a su gramática de L1, o si la transfieren, la reestructuran en su interlengua. En cuanto a las frases interrogativas con dativo, como en (31), *¿A quién le lavaste el pelo?*, es interesante que los aprendientes tuvieron respuestas similares a los nativos cuando el

referente dativo era humano pero rechazaron erróneamente preguntas con referentes dativos inanimados. Cuervo interpreta los resultados diciendo que las respuestas de los aprendientes son consistentes y demuestran ciertas tendencias en la adquisición, como la capacidad de los aprendientes anglohablantes de captar las características morfosintácticas sutiles de la L2, incluso cuando difieren de su L1, y muestran evidencias de la sobregeneralización de las posibilidades semánticas de las construcciones de doble objeto más allá del sistema de su L1. Según las conclusiones de Cuervo, el patrón de adquisición de los clíticos entre los participantes es el siguiente: primero adquieren la reduplicación con dativos humanos dinámicos, después inanimados y finalmente poseedores estáticos. El estudio de Cuervo es relevante para el presente estudio porque muestra que los fenómenos relacionados con distintos módulos lingüísticos se adquieren en etapas diferenciadas. En particular, los aspectos morfosintácticos parecen desarrollarse antes que los semántico-pragmáticos. Por ejemplo, la reduplicación con dativos humanos dinámicos se adquiere en una etapa temprana, mientras que la reduplicación con dativos inanimados o poseedores estáticos, más ligados a la interpretación semántica aparece en etapas posteriores.

Perales y Liceras (2010) estudiaron la evolución de la interlengua de 33 estudiantes de español como segunda lengua, cuya L1 era el inglés. En concreto, Perales y Liceras querían estudiar la evolución de la colocación del clítico en su sistema de interlengua para observar los posibles patrones en la evolución en la adquisición. Para llevar a cabo este experimento, las autoras usaron un test de aceptabilidad innovador donde mostraron a los participantes oraciones que no estaban presentes ni en su L1 ni en la L2, con la interpolación, como en (32), el uso de los clíticos posverbales, como en

(33), y la falta de reduplicación de clíticos en contextos obligatorios, como en (34) y los clíticos opcionales, como en (35).

(32) María lo siempre compra en el supermercado (Perales & Liceras, 2010:429)

(33) María compró lo ayer

(34) *María vio a él en el cine (Perales & Liceras, 2010:430)

(35) Juan dio los libros a María (Perales & Liceras, 2010:431)

La producción de (32) sugiere que todavía no han adquirido completamente el movimiento de v a T/Flex, mientras que en (33) se observa que todavía no han adquirido el movimiento del clítico. Los resultados que obtuvieron Perales y Liceras demostraron que la interpolación y los clíticos postverbiales fueron aceptados por los tres grupos, pero disminuía a medida que aumentaba el nivel. Según estas autoras, el hecho de que los aprendientes aceptaran construcciones como (32) sugiere que todavía no han adquirido completamente el movimiento sintáctico del verbo a Flex/T (Pollock, 1989), mientras que la aceptación de (33) evidencia una falta de adquisición completa del movimiento del clítico y su adjunción al verbo finito. Además, sorprendente que los niveles de aceptación de falta de reduplicación cuando el clítico era obligatorio era ampliamente aceptado por los tres grupos, con 70,3% el más principiante, 65,9% el intermedio y 52,1% el nivel más avanzado. Sin embargo, también aceptaron ampliamente las construcciones reduplicadas. Este estudio es relevante para la presente investigación porque estos resultados, según Perales y Liceras, demuestran que los participantes siguen la estrategia de *object realization strategy*, es decir, son indiferentes a la producción o ausencia del clítico

siempre y cuando la FN esté presente. Es importante reconocer que la ausencia de clíticos dativos puede ser una estrategia válida en ciertos casos, como *Piccoloti dio su apoyo a los cortes* (Aranovich, 2006:299). Además, dado que difiere de la gramática de su L1, podría representar uno de los pasos en el desarrollo de la interlengua.

Santoro (2011) analizó la variabilidad morfológica en la interlengua de aprendientes de español como L2 con inglés como L1 en la producción de clíticos dativos y acusativos. En concreto, el objetivo de este estudio era averiguar si las formas morfológicas fosilizadas en niveles más avanzados se debían a una deficiencia sintáctica subyacente o si estaban causadas por las limitaciones de la producción del aprendiente. A pesar de que los estudios previos demostraron grandes dificultades en la adquisición de esta estructura, las causas no llegaron a desentrañarse. Santoro analizó las respuestas de 32 estudiantes de español como L2 cuya L1 era el inglés y las respuestas de 12 hispanohablantes de español como grupo de control. La tarea consistió en una tarea de preferencia (*Preference task*) que consistía en 44 frases en las que los estudiantes tenían que sustituir la Frase Nominal (FN) por un pronombre de objeto. Para analizar los datos con pronombres tanto acusativos como dativos, se tuvieron en cuenta tres variables: la transferencia de L1, la adquisición del dativo y la adquisición del acusativo. Los datos confirmaron en primer lugar que, a pesar de que disminuye con el tiempo, los participantes muestran un alto nivel de variación morfológica. En segundo lugar, los datos revelaron que en las primeras etapas de adquisición, hay una mayor variación más latente en el uso de los dativos, pero esta variación disminuye en los niveles más avanzados. Por último, Santoro observó evidencias de la influencia del inglés en los errores morfológicos. A pesar de que el inglés carece de sistema de casos, lo cual supone

una adquisición más lenta y dificultosa, los datos demuestran que los hablantes adquieren los clíticos acusativos después de un breve periodo de exposición e instrucción (69% de aciertos después de 10 meses de instrucción). Según Santoro, esto sugiere que los aprendientes pueden acceder desde etapas tempranas al *clitic functional apparatus*, es decir, a las propiedades morfosintácticas que los rigen. Por lo tanto, puede que la variación en la gramática del español como L2 no sea fruto de la ausencia de clíticos en inglés ni de la incapacidad de acceder a la gramática universal. De hecho, según Santoro, no había evidencias de que los hablantes de inglés recurrieran a mecanismos de aprendizaje cognitivos como el análisis, la analogía y la formación de hipótesis, en lugar de mecanismos lingüísticos, ya que si ese fuera el caso, los errores serían arbitrarios e inconsistentes. Además, los aprendientes habrían avanzado a un ritmo mucho más lento y los errores con los dativos habrían sido más visibles y persistentes debido a la inexistencia de estos en inglés. Sin embargo, los datos demostraron que a pesar de los errores, la producción mejora de forma uniforme hasta desaparecer. El autor atribuyó la inconsistencia inicial a la falta de exposición a input de L2. En definitiva, los resultados demostraron que, a pesar de las diferencias entre los sistemas de pronombres entre el español y el inglés, incluyendo la inexistencia del sistema de casos en inglés, los aprendientes podían adquirir los clíticos en español, y a pesar de los errores que podían surgir en su interlengua, no conformaban todo el sistema. Es decir, los rasgos de los clíticos se terminaban adquiriendo con la ayuda de la gramática universal y el input de la L2, a pesar de la ausencia de este rasgo en la gramática de su L1. Estos resultados son relevantes para el presente estudio pues nos muestran las dificultades que afrontan los estudiantes hasta alcanzar el dominio de esta estructura.

Escobar Álvarez (2017) investigó la adquisición de las construcciones con doblado de clítico por parte de aprendientes de español cuya L1 es el inglés y el holandés. Aunque en inglés se pueden producir dos formas, como en (36a) y (36b), según Escobar Álvarez las dos formas no se adquieren a la vez debido a determinados factores como la animacidad y la complejidad sintáctica.

- (36) a. Mary gave the wonderful watch to her mother (Escobar Álvarez, 2017:518)
b. Mary gave her mother the wonderful watch

En español y en holandés también existe alternancia en el orden del dativo. Sin embargo, el español, a diferencia del inglés y el holandés, marca el cambio del orden canónico con un dativo clítico, como *le*, como se puede ver en (37a) y (37b). Según la autora, en (37b) el clítico *le* es necesario para que la oración sea gramatical.

- (37) a. María entregó el precioso reloj a su madre (Escobar Álvarez, 2017:518)
b. María *(le) entregó a su madre el precioso reloj

Otra peculiaridad del español es que mientras la animacidad del recipiente (objeto indirecto) en inglés y holandés ha de ser animado, en español no, como en (38).

- (38) Juan le puso al coche gasolina (Escobar Álvarez, 2017:519)

Por lo tanto, el estudio de Escobar Álvarez analizó el desarrollo de los dativos en la interlengua de los aprendientes de español como L2. Los resultados de este estudio tenían como objetivo determinar qué estructura se debería enseñarse antes. Escobar Álvarez llevó a cabo test de juicio gramatical entre dos grupos de aprendientes: uno de 69 cuya L1 es el inglés y otro de 73 cuya L1 es el holandés, todos de nivel intermedio. Todos los participantes realizaron una prueba de nivel y otra prueba de comprensión con 41 frases, siendo solo ocho las oraciones bajo estudio. De esas ocho, cuatro eran oraciones gramaticales con dativos, y otras cuatro eran agramaticales. De las cuatro oraciones gramaticales, una tenía un doblado de clítico (*clitic doubling* - CLD) con imperativo, como en (39); otra tenía un CLD con objeto animado, como en (40); otra tenía CLD con objeto inanimado, como en (41); y otra tenía CLD con configuración ditransitiva y dativo reflexivo, como en (42).

(39) Cómprale a mi madre una caja de bombones (Escobar Álvarez, 2017:525)

(40) Juan le dio a María el libro (Escobar Álvarez, 2017:526)

(41) Juan le puso gasolina en el coche

(42) Alberto se vio la película en inglés

En la prueba de nivel, los participantes holandeses obtuvieron mejores resultados. Sin embargo, no hubo diferencias significativas en la prueba experimental. Ambos grupos de participantes aceptaron erróneamente la omisión del clítico dativo y rechazaron la reduplicación con frases de dativo inanimado, como en (41). A pesar de que los holandeses mostraron un mayor nivel de español en la prueba de nivel, tuvieron

dificultades para interpretar condiciones experimentales con estructuras complejas como en la oración (43).

(43) Ana presentó a su novio su madre (Escobar Álvarez, 2017:526)

Según Escobar Álvarez, los resultados son compatibles con las hipótesis que enfatizan el desarrollo natural de estructuras sintácticas en la adquisición de segundas lenguas puesto que la primera fase de desarrollo de los clíticos dativos son pronombres clíticos dativos con configuraciones ditransitivas simples (44), y más tarde, el doblado de clíticos dativos con configuraciones complejas ditransitivas (45).

(44) Juan le dio el libro (Escobar Álvarez, 2017:529)

(45) Juan le dio a María el libro

En referencia a los verbos que se han de enseñar, Escobar Álvarez recomienda comenzar con una configuración de transitivo fácil como *pagar*, *comprar* o *alquilar* con clítico acusativo (p. ej., *Ella lo compra*). Después, se recomienda introducir verbos transitivos que requieran objetos animados para presentar la preposición *a*, con verbos como *conocer*, *visitar* o *presentar* (p. ej., *Pablo la conoce*). Más tarde, Escobar Álvarez recomienda introducir un verbo transitivo con objeto animado como *escuchar*, donde el clítico dativo es necesario, como en (46).⁶

⁶ Cabe señalar que la autora pasa por alto la variación dialectal asociada al uso del clítico con este verbo, ya que al presentar este ejemplo como agramatical (“*Lo he escuchado”), parece asumir una norma categórica que no refleja la diversidad real del español. Sin embargo, este uso es ampliamente atestiguado en distintas

(46) ¿Has escuchado al médico? Sí, ya le/(*lo) he escuchado

(Escobar Álvarez, 2017:530)

Después de presentar la dicotomía de verbos transitivos con objeto directo/indirecto, la autora recomienda presentar verbos ditransitivos. En definitiva, los datos de este estudio revelan que una interlengua en evolución la estructura de las oraciones reduplicadas es complicada tanto para el grupo de anglohablantes como para los hablantes de neerlandés, y propone modificar la instrucción de las lenguas en concordancia con la comprensión del fenómeno lingüístico que se ha de adquirir. Es decir, empezar con estructuras más sencillas con verbos transitivos e ir avanzando hasta los verbos ditransitivos.

Hurtado y Montrul (2021) analizaron los efectos del *priming* en la adquisición de los dativos entre aprendientes de español como L2 con inglés como L1 y hablantes de herencia de español. El *priming* es la tendencia de los hablantes a repetir una estructura previamente leída, oída o producida por uno mismo (Bock 1986 en Hurtado & Montrul, 2021:729). El estudio de Hurtado y Montrul parte de la premisa que los hablantes nativos a menudo duplican el clítico dativo tanto con construcciones con recipiente, como en (46), como con aquellas sin recipiente, como en (47), mientras que los hablantes de herencia y aprendientes de español como segunda lengua tienden a evitar el uso del clítico.

(46) Pedro le da un lápiz a María

(Hurtado & Montrul, 2021:729)

(47) Antonio le lava la camiseta a Carmen

variedades, como puede comprobarse fácilmente mediante una consulta en corpus lingüísticos, lo que sugiere que se trata de una construcción común y, en muchos contextos, plenamente aceptada.

El proceso de *priming* en este estudio consistió en exponer a los participantes a oraciones completas (*primes*) con una estructura gramatical específica, que luego debían reproducir al describir imágenes (*targets*). Se les pidió leer en voz alta los *primes*, ya que según estudios previos el *priming* contribuye a la adquisición. El objetivo era que los participantes, sin instrucciones explícitas, replicaran las estructuras de los *primes* en sus producciones orales, influenciados por la exposición previa. El impacto del *priming* se evaluó a través de varias fases, tanto inmediatas como retardadas. Este estudio se centra en las construcciones de reduplicación del dativo, como en (48), y cuando el clítico dativo es opcional pero se prefiere a la construcción preposicional, como en (49).

(48) Juan (le) da un libro a María

(49) Juan da un libro a María

Hurtado y Montrul notaron que los aprendientes de español como L2 preferían la oración (49) al parecerse a la alternancia del dativo en inglés. Las autoras se centraron en las construcciones de destinatario donde el clítico es opcional porque, aunque las construcciones ditransitivas, como en (48) y en las construcciones preposicionales, como en (49), parecen similares al compartir la preposición *a*, la función sintáctica de *a* es diferente en cada una. Mientras que en la construcción ditransitiva la *a* marca el caso dativo, en la preposicional es simplemente una preposición. Esta diferencia es importante desde una perspectiva de adquisición del lenguaje, ya que la alternancia en el uso del clítico puede influir en cómo los hablantes aprenden y producen estas construcciones.

Para el estudio participaron un total de 75 estudiantes: 23 hablantes monolingües de español, 28 estudiantes de español como L2 y 24 hablantes de herencia de español. Todos los hablantes nativos eran de España porque, según el estudio de Company (2006), los participantes españoles producían la reduplicación solo en un 60% frente a un 89% entre grupos de participantes latinoamericanos. El estudio tenía cuatro fases. El objetivo de la primera fase era determinar la frecuencia en la producción de clíticos sin recibir *priming*. Los estudiantes veían una imagen con un verbo en infinitivo y tenían 10 minutos para describirla.

En la segunda fase, la cual duró unos 20 minutos, a los participantes se les presentaron imágenes acompañadas de 20 oraciones completas en español (*primes*) que debían leer en voz alta. Después, tenían que describir las imágenes usando los verbos proporcionados (*targets*), con el objetivo de usar la misma estructura de las oraciones *primes*. También se les indicó que la tarea era de memoria y se incluyeron preguntas distractoras. La tercera fase consistió en un post-test 5 minutos después de recibir el *priming* para verificar si los efectos del *priming* seguían activos. La última fase se realizó una semana más tarde de la prueba para observar los efectos a largo tiempo, y no se llevó a cabo el *priming*, sino que repitieron la primera fase del ejercicio y un posttest inmediatamente después.

Los resultados revelaron que el *priming* fue efectivo para todos los estudiantes, a pesar de que sus efectos solo se vieron en el post test de los hablantes de herencia y aprendientes de L2. El grupo de L2 produjo más construcciones dativas con recipientes, lo que coincide con la frecuencia de los dativos que producen los nativos. Los hablantes de herencia produjeron más construcciones dativas con construcciones que no eran de

recipiente, lo que parecía asimilarse más a las respuestas de los nativos. Hurtado y Montrul también observaron que los participantes no solo tenían que demostrar conocimiento previo de la estructura para activar la reduplicación, sino que la clave estaba en usarla. En el caso de los hablantes de herencia, el *priming* puede facilitar el acceso y la activación de estructuras de L1. Las autoras determinan que el *priming* estructural fue efectivo en los tres grupos estudiados y sus hallazgos pueden ser prometedores en el campo de la pedagogía para reactivar determinadas construcciones sintácticas. El estudio de Hurtado y Montrul es relevante para la adquisición del clítico dativo, ya que demuestra cómo el *priming* estructural facilita el uso de construcciones sintácticas complejas, favoreciendo así el aprendizaje y la producción de clíticos en estudiantes de español como L2. Además, revela una mayor tendencia a la reduplicación con verbos que asignan el rol temático de recipiente, lo que ofrece pistas valiosas sobre el proceso de adquisición.

3.3. Sobre la perspectiva cognitivista

Una de las perspectivas que intenta explicar cómo los humanos adquieren las segundas lenguas después de haber adquirido su lengua materna es el cognitivismo. Esta perspectiva entiende el proceso lingüístico como una parte más de la capacidad cognitiva de los humanos (Langacker, 2008:7). Es decir, el lenguaje es una parte más de la estructura mental, y es otro proceso parecido a pensar o realizar actividades diarias (Cadierno & Pedersen, 2014:15) u otros fenómenos psicológicos, como la percepción, la atención o la clasificación (Langacker, 2008:7). A través de la cognición, los humanos relacionan la realidad, el mundo conceptual y la lengua (Cadierno & Pedersen, 2014:15),

por lo que la lengua nos sirve para describir la realidad que nos rodea y con la que interactuamos constantemente.

La perspectiva lingüística cognitiva surgió en los años 80 como reacción a la teoría generativista, propone estudiar el comportamiento lingüístico desde una nueva lente, teniendo en cuenta los mecanismos internos que intervienen en el pensamiento y el comportamiento humano (Hualde et al., 2010:8). Al igual que los generativistas, los cognitivistas consideran innata la capacidad de hablar pero determinan que surge de una forma natural por la interacción de otros factores como pueden ser los físicos, biológicos o culturales, entre otros (Langacker, 1987:1). A diferencia de los generativistas, quienes daban primacía a la sintaxis formal, los cognitivistas mantienen que el lenguaje es resultado de nuestra interacción con el mundo que nos rodea (Heine, 1997:3), por lo que prestan más atención a la semántica, categorizando conceptos y buscando “prototipos” que compartan un mayor número de atributos con los demás, para explicar cómo funcionan las estructuras lingüísticas. Para conseguir ese objetivo, los lingüistas cognitivos comparan diferentes fenómenos en diversas lenguas (Langacker, 2008:8) y combinan distintos elementos de la psicología de Gestalt, la metáfora y la metonimia y la visualización de los fenómenos lingüísticos (Cadierno & Pedersen, 2014:17).

Aunque dentro de la perspectiva cognitivista existen a su vez distintos enfoques, en líneas generales todas defienden un conjunto de aspectos. En primer lugar, la lingüística cognitiva pone menos énfasis en las reglas de la gramática y se centra más en la explicación de los conceptos gramaticales. Para los lingüistas cognitivos, las explicaciones cognitivas de un fenómeno no solo lo explican, sino que motivan a su vez

otros fenómenos. Además, esta perspectiva al estar relacionada con otras disciplinas como la psicología o la filosofía, se puede extrapolar a otros campos también.

Una de las características más importantes de la perspectiva cognitivista es su capacidad para categorizar conceptos y crear “prototipos” (Cadierno & Pederson, 2013:18-19). La categorización de los cognitivistas contrasta con la teoría clásica de categorización de conceptos, en la cual cada concepto solo podía pertenecer a una categoría en concreto si cumplían una serie de condiciones. Los cognitivistas proponen que las entidades o palabras no tengan que tener ciertos atributos obligatorios o suficientes para pertenecer a una categoría en concreto, sino que puedan estar relacionadas por medio de “una red de similitudes entrelazadas” (Wittgentsein 1953 en Cadierno & Pederson, 2013:18-19). De esta forma, identificando el mejor ejemplo de un elemento o concepto, es decir, el que más atributos tiene en común con los demás de su categoría y el que más se diferencia de los atributos de elementos de otras categorías, se podría construir el “prototipo” que mejor ejemplificaba un concepto concreto. Por ejemplo, cuando pensamos en el concepto de asiento, podemos imaginarnos una silla con respaldo, una silla con ruedas, un taburete bajo, una mecedora, una butaca, un diván o un banquito. Teniendo en cuenta la entidad que comparte un mayor número de atributos, podríamos decir que el prototipo de esta categoría sería la silla con respaldo puesto que es un ejemplo de asiento prototípico.

El cognitivismo también presta especial atención a la metáfora y la metonimia para explicar conceptos de la vida cotidiana. Por ejemplo, para las preposiciones *por* y *para* Lunn (1988) recurrió a los prototipos para explicar sus significados semánticos, que en este caso serían representaciones físicas del significado mental caracterizadas por

contener información sobre sus funciones. A través de los prototipos físicos, la autora ayuda a visualizar la base semántica de cada preposición usando conceptos como *punto de referencia*, *trayectoria* y *trayector* para dar cuenta de los prototipos físicos. Por ejemplo, mientras que el prototipo físico de *para* se entendería como el movimiento de un *trayector* hacia un *punto de referencia* (50), el prototipo físico de *por* sería un *trayector* atravesando un *punto de referencia* (51).

(50) Voy para Valencia

(51) Paseo por el parque

Además de la categorización de conceptos, usando los prototipos y las metáforas y metonimias, los cognitivistas organizan la lengua a través de la iconicidad e indexicalidad (Cadierno & Pederson, 2013:23). La iconicidad, se caracteriza por tener una relación directa entre el significado y la forma. Esto ocurre cuando un objeto está representado directamente con lo que quiere decir, como puede ser, por ejemplo, el icono de un teléfono para indicar “hacer una llamada”. En la indexicalidad el significado se distancia de la forma aunque originalmente su relación surgió del icono (p. ej., el símbolo del disquete para guardar en el programa *Word*).

La relevancia de la perspectiva cognitivista en la adquisición y la enseñanza de segundas lenguas recae en el entendimiento de que, a pesar de que tanto la primera como la segunda lengua usan construcciones específicas para expresar determinados elementos o ideas, cuando el aprendiente estudia una lengua extranjera sus construcciones convencionales pueden entrar en competición con las de la lengua meta, lo que puede

motivar a influencias translingüísticas (Cadierno & Pedersen, 2014:34). Por ejemplo, en español cuando usamos el verbo *llevar* para expresar movimiento de un objeto, como en (52), el objeto que portamos parte del centro deíctico (la posición del hablante) y se mueve en una dirección que se aleja del mismo.

(52) Lucía lleva vino a la fiesta

En inglés, al contrario del español, la misma idea se expresa con el verbo *to bring* puesto que el punto deíctico se centra en el lugar de destino (53).

(53) Lucía will bring wine to the party

Para percibir de una manera más clara y concisa las conceptualizaciones de cada lengua, los autores Cadierno y Pederson (2014) recalcan la importancia de que los estudiantes se vean expuestos a usos auténticos de la lengua meta para poder observar contextos reales de su uso y para facilitar un aprendizaje más inductivo, es decir, similar a la que se obtiene con lenguas maternas basadas en explicaciones gramaticales que estén asociados a la expresión lingüística de la L2. Desde de la perspectiva cognitivista, varios autores han tratado de explicar el fenómeno de la adquisición de los clíticos en español. A continuación, se presenta un resumen de los estudios más relevantes para el campo.

3.3.1. Estudios de adquisición de clíticos en español desde la perspectiva cognitivista

Varios autores han estudiado la adquisición o comprensión de los pronombres de objeto en español desde una perspectiva cognitivista. Por un lado, Andersen (1983), VanPatten (1990) y Klee (1989) recolectaron muestras lingüísticas de participantes anglohablantes y después analizaron su producción de los clíticos. Por otro, Zyzik (2004, 2006), Kanwit y Quesada (2018), Malovrh y Lee (2021) y Yang (2023) realizaron estudios con un mayor número de participantes y con grupos de control, para comprender cómo era el proceso de adquisición de estudiantes de español como L2 desde niveles más principiantes hasta más avanzados. En esta sección se detallan los estudios enmarcados en esta perspectiva lingüística.

En un estudio de 1983, Roger Andersen exploró el concepto de transferencia en el aprendizaje de lenguas. Por transferencia el autor se refería al empleo de un elemento o estructura en la lengua meta que está presente en la lengua materna. En concreto, el autor quería probar el principio de *Transfer to somewhere*, la cual definió como una forma o estructura gramatical que ocurre consistentemente y en gran medida en una interlengua como resultado de la transferencia si y solo si ya existe dentro del input de la L2 el potencial de sobregeneralización del input para producir la misma forma o estructura (Andersen, 1983:178). Es decir, la transferencia en el proceso de adquisición ocurre cuando se prefiere producir una forma o estructura concreta que ya está presente en la lengua materna, generalizando en favor de otras de la lengua meta. Por ejemplo, a pesar de que el español tiene mayor flexibilidad sintáctica que el inglés, ambas lenguas admiten el orden SVO, por lo que los aprendientes de español como L2 prefieren ese orden, al

estar presente en su lengua materna, el inglés, y por tanto, hay transferencia de este orden al español como L2.

Entre las seis estructuras que analizó Andersen, se encontraban los pronombres de objeto en español y el orden SVO de hablantes de español como segunda lengua. En concreto, Andersen analizó las instancias producidas por Anthony, un niño hablante de español como segunda lengua de Puerto Rico cuya primera lengua era el inglés, que había aprendido español en un contexto natural (no instruccional) hablando con su familia y amigos. Andersen comparó los datos de Anthony con otro hablante bilingüe casi nativo, Steven. El autor notó que Anthony produjo tres veces menos los pronombres clíticos preverbales que los que había producido Steven. Mientras que Steven acertó en la elección de la forma en casi la totalidad de las ocasiones, Anthony solo consiguió elegir la forma correcta en un 50 y un 63% de los casos. Cuando las oraciones seguían un orden SVO (es decir, el objeto era postverbal), Anthony acertó más en las primeras formas preverbales del singular y plural (*me, nos*), y falló en los usos de la tercera forma del objeto directo e indirecto, omitiéndolo por completo en todas las ocasiones donde era requerido con construcciones reduplicadas, como en (54), y con verbos como *gustar*, como en (55).

(54) Pero no ø vi mucho él

(Andersen, 1983:195)

(55) Yo gusta todo

Anthony sí que produjo ejemplos de pronombres en posición posverbal como en (56).

Cuando el orden era SOV, sí que produjo algunas instancias correctas del clítico con el verbo *gustar* en primera persona, como en (57), y en tercera persona, como en (58).

(56) Y (ellos) no puedo hacerlo pa... (Andersen, 1983:195)

(57) No me gusta ni...

(58) Él no le gustaba mucho

En el caso (58), aunque es agramatical, se considera que el participante hace un uso correcto del clítico *le*. Andersen observa que el participante produce un gran número de estructuras aprendidas en bloque, o como comúnmente se conoce, *chunks*, como los verbos tipo *gustar* o reflexivos, como *Me acuerdo* (Andersen, 1983:196). El concepto de *chunk(ing)* lo mencionó por primera vez Michael Lewis, quien lo definió como expresiones compuestas de varios elementos lingüísticos que los hablantes usan de forma oral o escrita, y que se almacenan en la memoria como unidades en su conjunto, lo que facilita un proceso más rápido en el uso del lenguaje (Lewis, 1993:95). Ellis (2002:155) también relaciona los *chunks* con el concepto con la memoria y la adquisición de segundas lenguas, dado que la creación de bloques lingüísticos ayudan a los hablantes a usar el lenguaje de manera más eficiente, reduciendo la carga cognitiva. Por lo tanto, el concepto de *chunk* en la adquisición de segundas lenguas se refiere a unidades o secuencias de palabras que los aprendientes memorizan como un conjunto, permitiéndoles producir y comprender el lenguaje con mayor fluidez y menos esfuerzo consciente en la producción.

En cuanto al conocimiento de las formas, los datos del estudio de Andersen (1983) revelaron que Anthony dominaba las formas de primera persona (*me, nos*), que no produjo nunca la segunda persona (*te*), y que tenía una mayor inestabilidad con las formas de tercera persona (tanto de objeto directo como indirecto) y cuando las producía, lo solía hacer en posición posverbal tanto con verbos finitos como infinitos. Andersen achaca esta carencia en la complejidad para distinguir entre la forma (dadas las múltiples funciones de los pronombres de tercera persona, la marca de género en el caso de *lo/la*) y el lugar sintáctico que deben ocupar. Este estudio demostraría la tendencia de Anthony a transferir el orden SVO de su lengua materna, el inglés, al español, lo que coincidiría con el principio de *Transfer to somewhere* de Andersen (1983), el cual mencionamos previamente.

En 1990, Bill VanPatten llevó a cabo un estudio comparativo con el de Andersen (1983), en el que analizaba la interlengua de un estudiante de español como L2 en un contexto de clase. Este estudiante, al que llamó David, tenía 20 años y, al contrario de Anthony en el estudio de Andersen, aprendió español en un contexto formal en la universidad. VanPatten observó que, aunque David utilizó algunas estrategias similares a las de Anthony, también empleó otras diferentes al momento de usar los pronombres clíticos en posición preverbal. Ambos participantes produjeron siempre construcciones con el orden SVO y usaron un pronombre tónico cuando debería haber un clítico, por ejemplo, en (59).

(59) Y si Berkely dijo a yo...

(VanPatten, 1990:122)

Sin embargo, VanPatten observó más diferencias que similitudes en los resultados de los dos participantes. Mientras que Anthony omitió el clítico de objeto directo, David nunca lo omitió. David no produjo construcciones tipo *chunks*, sin embargo, Anthony lo hacía con reflexivos y verbos tipo *gustar*. Además, David nunca produjo oraciones sin sujeto explícito, mientras que Anthony sí las produjo, como vemos en (60).

(60) Ya no me acuerdo

(VanPatten, 1990:137)

David omitió de forma regular el pronombre *se* reflexivo, pero Anthony no lo hizo.

Además, David produjo la persona incorrecta como en (62), lo que justifica VanPatten por un sobreuso de la forma más común en clase, la tercera persona (*le*), a diferencia de Anthony, en cuyo input quizá no estaba presente esta forma.

(61) Yo quiero le pregunta sobre tus experiencias

(VanPatten, 1990:123)

Es también relevante mencionar que David solo se equivocó en la forma de *te*, nunca con *me*. Además, David siempre producía una FN completa, como en (62), con la FN de *este plátano*, y nunca con pronombre clítico.

(62) Ella quiere comer este plátano

(VanPatten, 1990:124)

En cuanto a las formas, VanPatten observó que Anthony y David demostraron un mayor control con pronombres de primera persona (*me, nos*), y gran inestabilidad con los de

tercera (*le(s)*, *lo(s)*, *la(s)*). En concreto, ninguno produjo objetos directos plurales, David solo produjo *lo* (y no *la*), y Anthony produjo los dos pero *la* de forma incorrecta.

Mientras que Anthony solo produjo el pronombre *le* en una construcción con *gustar* (que el autor justifica como una adquisición en forma de *chunk*), David lo produjo en varias ocasiones, aunque a veces de forma incorrecta como en (63).

(63) Ella le dijo a ellos

(VanPatten, 1990:127)

Según VanPatten, esto demuestra que está en el proceso de adquirir los pronombres de objeto indirecto. Es interesante mencionar que las veces en las que David produjo *le* fueron con verbos como *decir*, *dar* y *preguntar*, un ejemplo de *one-to-one mapping* y de que David solo había aprendido una sola función del pronombre *le*, la de receptor, como en (64), y que la exposición a la instrucción le había limitado a otros contextos. Es decir, esto sugiere que David había aprendido que el pronombre *le* solo tiene esa función y aún no ha extendido su uso a otros contextos semánticos en los que *le* podría ser utilizado, como en *Se le rompió* (65), donde *le* tiene la función de experimentante. A esta conclusión llega VanPatten porque David no produce ejemplos con otras funciones semánticas de *le*, como podemos ver en (65).

(64) El le dijo a Pedro que...

(VanPatten, 1990:138)

(65) Se le rompió

(VanPatten, 1990:128)

En lo referente al orden sintáctico de los pronombres, David al igual que Anthony mostró una predilección por el orden SVO, y a diferencia de Anthony, no elidió el sujeto en ninguna de las instancias, como en (66). Por su parte, David tendía a repetir la FN (en lugar de usar un pronombre), como en el siguiente ejemplo (66), donde el entrevistador hace una pregunta y David la contesta.

(66) E: ¿Y qué hizo la mamá con la canasta? (VanPatten, 1990:130)

D: Ella puso la canasta en el suelo

Aunque tanto Anthony como David dominaron la posición sintáctica de *me*, tuvieron problemas para hacer lo mismo con los pronombres de tercera persona (*lo(s)*, *la(s)*, *le(s)*). Por lo tanto, VanPatten determina que *me* es el pronombre que más rápido se adquiere, y los pronombres de tercera persona son los últimos en adquirirse. Ambos participantes mostraron preferencias por el orden SVO, y usaron la estrategia de una forma-una función (*one-form, one-function*) en todos los contextos. Es decir, asignaban un solo uso funcional a una forma concreta, sin valorar que las formas pueden ser multifuncionales, como vimos con el clítico *le* en el ejemplo (64). Además, VanPatten observó que la instrucción puede resultar en la omisión de *le* dado que los aprendientes tienden a omitir las realizaciones en la superficie de argumentos verbales subyacentes. VanPatten también destaca que mientras que los aprendientes “naturalistas” como Anthony tienden a adquirir *se* como *chunks*, los aprendientes en el contexto de clases lo aprenden asociados a un conjunto de elementos léxicos marcados. Estos aprendientes también adquieren *le(s)* con construcciones léxicas, como los verbos prototípicos ditransitivos *decir*, *dar* y *preguntar*,

al estar expuestos más a ellos en el transcurso de las clases. VanPatten determina que las diferencias entre estos dos tipos de aprendientes no se producen por procesos subyacentes de su sistema lingüístico sino por el tipo de input que recibe cada uno. El autor destaca, por un lado, la importancia de considerar el contexto discursivo al producir pronombres de tercera persona. Como se puede observar en (67), el pronombre *lo* no podría usarse sin un contexto previo. Sin embargo, en otros casos, como en (68), el pronombre *los* podría omitirse, mientras que en (69) sería imposible omitir *te*.

(67) Mis padres lo llamaron anoche (VanPatten, 1990:133)

(68) A—¿Visitas a tus padres con frecuencia?

B—No. Generalmente (los) llamo a mis padres por teléfono

(69) *¿Tus padres visitaron a ti?

Según VanPatten, mientras que algunos pronombres no se pueden omitir, como *te* en (69), o *me*, *se*, *nos*, los pronombres de tercera persona generalmente no son obligatorios por necesidades sintácticas sino por convención discursiva⁷, como vemos en (68), donde se opta por producir la FN *a mis padres* en lugar del pronombre de objeto directo *los*. El autor plantea la pregunta sobre si no sería más adecuado, en lugar de enseñar todos los pronombres de golpe, empezar con los que requieren menos esfuerzo en adquirir (*me*,

⁷ Aunque VanPatten sostiene que “*third person direct object clitics are not obligatorily assigned by sentential syntax but rather by discourse convention*” (VanPatten, 1990:133), esta afirmación resulta problemática si se interpreta de manera general. En español, los pronombres clíticos átonos de tercera persona también son obligatorios, como “**Sus padres visitaron a él*”, donde la ausencia del clítico (*lo/le*) genera agramaticalidad. Esto sugiere que, al menos en ciertos contextos, la sintaxis sí impone restricciones que requieren la presencia del clítico, y que su uso no puede atribuirse únicamente a convenciones discursivas.

nos), en las primeras etapas y relegar los de tercera persona a una etapa más tardía, puesto que los estudiantes tienen importantes dificultades para lidiar con el discurso.

El estudio de VanPatten (1990) muestra que los aprendientes de español en contextos formales, como David, tienen un control más avanzado sobre los pronombres de primera persona (*me, nos*), pero presentan dificultades significativas con los pronombres de tercera persona (*le(s), lo(s), la(s)*), los cuales tardan más en adquirirse. Esto refleja una tendencia a asignar una sola función a cada forma (estrategia de *one-to-one mapping*), lo que afecta la correcta producción de construcciones con clíticos, como a la reduplicación de clíticos dativos. Además, VanPatten destaca la importancia del contexto discursivo en la producción de clíticos, ya que los pronombres de tercera persona no pueden usarse correctamente sin un contexto previo. También señala que la omisión de clíticos es común en los aprendientes de clases, lo cual puede influir en la falta de adquisición de construcciones complejas como la reduplicación de clíticos. Su estudio subraya la diferencia en la adquisición según el tipo de input, sugiriendo que los estudiantes en contextos formales requieren un enfoque más gradual para dominar los pronombres complejos.

Un estudio importante sobre los clíticos fue el de Klee (1989), quien analizó la interlengua de aprendientes de español como segunda lengua en Perú, cuya lengua materna era el quechua. Klee destaca que, debido al orden sintáctico OV de su lengua materna, los participantes presentaron dificultades con el uso adecuado de los pronombres clíticos. Aunque el bilingüismo es común en el país, la mayoría de los aprendientes adquiere el español en contextos informales. Klee entrevistó a 20 participantes, analizando las entrevistas de cuatro, cada uno con distintos niveles de

contacto con hablantes monolingües, educación y nivel socioeconómico. Observó que Carmen, la participante con menor nivel, usaba principalmente los pronombres *me*, *nos*, *te*, *se* y *lo*, y cometía errores como sobregeneralizar el uso de *tú* en lugar del sujeto pronominal de tercera persona. Además, tendía a duplicar el pronombre reflexivo, como en (70).

(70) Ahorita te vas a venirte a almorzar aquí

(Klee, 1989: 405)

A diferencia de otros participantes, Carmen no prefería el orden SVO, ya que su lengua materna, el quechua, sigue un orden SOV, similar al español cuando hay pronombres de objeto, lo que facilitaba su uso de pronombres preverbiales. La segunda participante, Marta, con un nivel un poco más avanzado que el de Carmen, sí mostró un mayor dominio de todos los pronombres menos las formas plurales de objeto directo (*los*, *las*). Sin embargo, omitía a menudo los pronombres de objeto directo e indirecto en contextos donde eran obligatorios o producía el pronombre incorrecto. Al igual que Carmen, Marta también sobregeneralizó y reduplicó los pronombres reflexivos pero los usó de forma más correcta que Carmen. Al tercer estudiante que analizó Klee lo llamó Alberto. Aunque tenía un mayor nivel de español que las dos primeras, todavía mostraba dificultades con los pronombres *la* y *las*, omitiéndolos o usando un pronombre incorrecto. A diferencia de Carmen y Marta, Alberto mostró un control total del reflexivo *se*. El último participante analizado fue Eduardo. A pesar de mostrar un dominio casi nativo de todos los pronombres en español, la autora no pudo confirmar que dominara también *las* puesto que no fue requerido en ninguno de los contextos. A pesar de su alto nivel,

Eduardo seguía produciendo errores por omisión o confusión entre las formas. Pero al igual que las otras participantes, reduplicó el pronombre reflexivo en varias ocasiones.

Al igual que los estudios anteriores hechos con aprendientes del inglés, los aprendientes de lengua materna quechua también adquirieron *me* y *nos* en primera instancia, además de *te*. Este último dato difiere de los estudios de Andersen (1983) y VanPatten (1990). Klee (1989) afirma que este dato concuerda con uno de los principios operacionales cognitivos de Andersen (1987), el cual revela que cuando el aprendiente adquiere e incorpora a su sistema pronto las formas cuyo significado es claro y uniforme en el input, como es el caso de *me*, *te*, *nos*, estas tienden a ser asimiladas más fácilmente, a diferencia de otras formas más complejas, marcadas por persona, número y caso, como *lo(s)*, *la(s)*, *le(s)*, que requieren una mayor integración de reglas y contexto. A diferencia de los otros estudios, estos participantes sí adquirieron *le* y *lo*, seguidos por sus formas plurales *les* y *los*, y en último lugar *la* y *las*. Es decir, primero adquieren caso, luego número y por último género.

Zyzik (2004) estudió la adquisición de los pronombres clíticos en español por parte de aprendientes de español cuya primera lengua era el inglés. En este estudio la autora quería investigar los tipos de clítico que los aprendientes usaban en diferentes niveles de español (principiante, intermedio bajo, intermedio alto y avanzado). Además, quería saber los tipos de contexto lingüístico donde aparecen los clíticos en la interlengua y el proceso de adquisición de las funciones de todos los clíticos. La autora quería averiguar si se podía establecer un prototipo para el clítico dativo *le*, y si este era comparable al de los hablantes nativos. Por otro lado, Zyzik quería saber cuándo y cómo empezaban los aprendientes a demostrar productivamente el uso de *se*. Por último, Zyzik

investigó las estrategias que usaban los aprendientes para referirse a las frases nominales previamente mencionadas en el discurso, teniendo en cuenta que todavía no controlaban por completo el uso de los clíticos. Para responder a las preguntas de investigación, la autora usó cuatro pruebas distintas para recolectar datos: la narración de un cuento, una entrevista estructurada, la narración de dos videos y la descripción de unos dibujos. Los participantes del estudio eran 50 estudiantes de español de niveles principiante, intermedio y avanzado de la Universidad de California en Davis. Zyzik analizó el pronombre *se*, los pronombres dativos y acusativos. Los resultados del pronombre *se* revelaron que en los niveles más bajos, los estudiantes apenas lo usaban, y cuando lo hacían, no tenían control de las funciones básicas y lo usaban en forma de *chunks*. Zyzik determina que, aunque el control de este pronombre aumenta con los niveles más altos, se aprende de forma lexicalizada (con verbos de rutina, como *lavarse*) y se tiende a sobregeneralizar su uso.

Por otro lado, Zyzik analizó la adquisición del pronombre dativo y se centró en la distribución de sus funciones semánticas, distinguiendo las siguientes: recipiente, fuente, experimentante, poseedor, beneficiario, objeto directo masculino y objeto directo femenino y otros casos.^{8,9} Zyzik observó que los aprendientes de nivel principiante apenas usaban los clíticos dativos y acusativos. De hecho, la autora registró solo cinco pronombres clíticos de los tres participantes de este grupo. Fueron numerosos los casos en los que los participantes omitieron el pronombre y emplearon otras estrategias más próximas a su L1, las cuales la autora denomina *word-to-word mapping*. Es decir, se busca una correspondencia única en la lengua meta de su lengua materna. Por ejemplo, la

⁸ Zyzik no descartó los casos de *leísmo*.

⁹ En esta categoría la autora incluye instancias agramaticales que no tienen cabida en las otras categorías.

autora identifica los ejemplos (71a) y (71b) como un caso de word-to-word mapping donde los estudiantes evitan el clítico dativo y buscan una transferencia léxica y sintáctica en los dos idiomas. Cabe mencionar que el concepto de *word-to-word mapping* puede ser problemático en estos casos, ya que la definición de lo que constituye una palabra no siempre es clara. Como se puede observar en (71), *sirve* correspondería a *he serves*, que en inglés consta de dos palabras. Además, Zyzik destaca otras estrategias como el uso de una frase preposicional en (72), la omisión del recipiente en (73), o la producción del clítico *se*, como en (74). Este último uso fue muy común entre los principiantes.

(71) a. Y sirve Camila un café (Zyzik, 2004:201)

b. And he serves Camila a coffee

(72) El hombre da el café a la mujer

(73) Pablo da un café y ella bebe el café

(74) Pone el collar y finalmente Carmen se da una galletita

En caso de los aprendientes de nivel intermedio bajo, Zyzik observó que la función más común del dativo *le/les* era la de recipiente, con el verbo *dar*, seguido por experimentante con el verbo *gustar* (a pesar de seguir la sintaxis de construcciones transitivas del verbo *to like*), revelando una adquisición en forma de *chunk* como en (75).

(75) La abuela le gusta panqueques mucho (Zyzik, 2004:203)

La autora observó también que con verbos como *poner* y *pedir*, la tendencia a usar frases preposicionales era muy común, como en (76) y en (77). Además, la autora se percató de una fuerte tendencia a producir *le/les* en contextos acusativos con participantes animados (80%).

(76) Y le pone el collar en el perro (Zyzik, 2004:203)

(77) Y Pablo le pone una manta sobre ella

En cuanto a los resultados de los participantes más avanzados del grupo de intermedio, los clíticos que más produjeron fueron los de recipiente (40%) y objeto directo masculino (26,8%), seguidos por experimentante (14) y objeto directo femenino (10,7%). La autora observa que la animacidad sigue jugando un papel importante en el uso de *le* con acusativos. De hecho, un 85,7% de los casos acusativos usados con *le* eran participantes animados. Además, observa un aprendizaje en forma de *chunk* con verbos como *dile* y *dale*, o con verbos como *gustar*, como en (78).

(78) Y el perrito le gusta la comida (Zyzik, 2004:207)

Sin embargo, también observó que algunos participantes ya empiezan a adquirir esta estructura. Por otro lado, observa que los participantes prefieren el uso de posesivos para evitar producir el clítico *le*, como en (79).

(79) Y seca su cabeza y su cuerpo (Zyzik, 2004:207)

En el grupo de estudiantes avanzados, la autora observó que la función de recipiente seguía liderando la lista, seguida de objeto directo masculino, objeto directo femenino, fuente y experimentante. Sin embargo, sumando los casos de acusativo de los dos géneros, se convierte en la categoría principal, viniendo determinada por la animacidad una vez más. En concreto, la autora observa que los participantes avanzados extienden el uso de clíticos dativos a acusativos en un 46,2%. Estos participantes repiten también la tendencia de usar posesivos en lugar de clíticos dativos .

Zyzik (2004) concluyó que el factor de aprendizaje interno más importante era la influencia de la L1, puesto que en inglés no hay una distinción de caso, lo que lleva a problemas en la adquisición. Zyzik apuntó que la animacidad y la función de recipiente son primordiales para marcar el caso del dativo entre los aprendientes, por lo tanto, para crear el prototipo de dativo.

En cuanto a los clíticos acusativos, Zyzik clasificó la producción en contextos estructurales según su posición sintáctica: objeto directo preverbal, objeto directo postverbal (correcto), objeto indirecto preverbal, con preposición, objeto directo reduplicado y postverbal después de una forma finita. Zyzik no analizó los datos de los estudiantes principiantes por falta de producción. La autora apuntó que los aprendientes de nivel intermedio produjeron un mayor número de objetos directos preverbales, seguidos de posverbales. Además, encontró nueve casos de duplicación de objeto directo, pero Zyzik aclara que en ninguno de los casos el clítico se usa como pronombre de sujeto. Además, la mayoría de los pronombres acusativos se usaron con referentes inanimados (76%), pero apuntó que quizá se trate bien por una mayor tendencia de los acusativos en español de reemplazar referentes inanimados o porque los test usados para

el estudio favorecían los pacientes inanimados. En cuanto a los aprendientes de nivel intermedio avanzado, Zyzik observó un aumento del uso preverbal de *lo* y continuas dificultades en la distinción de caso, como en *Él la trae una taza de café y ella parece un poco raro* (Zyzik, 2004:229). Por último, la autora analizó la interlengua de los participantes de nivel avanzado y observó mejoras con respecto a los otros grupos. En concreto, Zyzik notó cómo estos estudiantes usaron los clíticos acusativos regular y adecuadamente en contextos anafóricos. Sin embargo, seguían teniendo problemas de concordancia de género.

Zyzik analizó las estrategias para omitir el clítico más usada por los cuatro grupos de participantes: el uso de una FN (80), la omisión del recipiente (81), usar *se* en lugar del clítico dativo (82), producir pronombres tónicos (83), el uso de anáfora (84), y la producción un clítico dativo como acusativo (85).

(80) El hombre da el café **a la mujer** (Zyzik, 2004:201)

(81) Pablo da un café y ella bebe un café

(82) Pone el collar y finalmente Carmen **se** da una galletita

(83) Pablo tapa **a ella** con la manta (Zyzik, 2004:243)

(84) Y después ella quita Tico de la bañera y Ø seca más (Zyzik, 2004:237)

(85) Él **la** trae una taza de café y parece un poco raro (Zyzik, 2004:229)

De estas estrategias, la autora observó que las más comunes son el sobreuso de FN, como en (80), y la anáfora, como en (84). Sobre el uso de FN, Zyzik notó que son muy repetitivas en el discurso y a veces, pueden llevar incluso a confusión. Esta

estrategia es usada principalmente por hablantes de niveles más bajos y va desapareciendo a medida que aumenta el nivel de los participantes. En cuanto al uso de anáfora cero, la autora observa la mayor cantidad entre el grupo de nivel intermedio, pero el número disminuye drásticamente entre los más avanzados, lo que demuestra una correlación entre el nivel de español y el uso de esta estrategia. Sin embargo, Zyzik menciona que otro factor que determina el uso de la anáfora cero es la presencia de frases coordinadas (*conjoined phrases*). Según la autora, esta última estrategia respondería a la *Conjoinability Hypothesis* (Li y Thompson 1979 en Zyzik, 2004:240), según la cual los pronombres nulos aparecen cuando hay dos cláusulas conectadas.

En resumen, Zyzik (1990) observó que a medida que los aprendientes avanzan en la lengua, aumenta el uso de los clíticos y disminuye el sobreuso de la primera frase nominal (FN). Los estudiantes principiantes dependen principalmente de las FN, mientras que los intermedios usan tanto FN como clíticos. A partir de 250 horas de contacto con el español, se observa un aumento en el uso de pronombres. Los participantes avanzados muestran un uso más frecuente de clíticos y menos dependencia de anáforas. Zyzik también destaca que, en su mayoría, los pronombres tónicos solo se usan con antecedentes animados y son más comunes con objetos directos e indirectos. Este fenómeno, según la autora, se debe a la transferencia de la L1 y a la tendencia a usar ítems léxicos en lugar de flexiones gramaticales. Su estudio refuerza la idea de que los pronombres clíticos, especialmente los dativos y acusativos, son adquiridos tardíamente, con los estudiantes de nivel principiante mostrando escasa producción de clíticos, a pesar de la instrucción formal.

En cuanto a los materiales de enseñanza, al analizar los libros de texto *Dos mundos* y *Mosaicos*, Zyzik observa que ambos introducen los pronombres en un orden similar, pero demasiado temprano para los estudiantes. Señala que, aunque los pronombres dativos y acusativos se enseñan casi al mismo tiempo, los libros no incluyen actividades para enseñar estrategias de *parsing* o el proceso de descomponer las oraciones en sus partes constituyentes y entender cómo se relacionan entre sí (VanPatten, 2010:123). Según Zyzik tampoco se enseña el orden sintáctico correcto, lo cual dificulta la adquisición, pues se ignora una herramienta que podría servir para facilitar la adquisición de estructuras distintas de las de la L1 de los aprendientes. Zyzik también resalta que la distinción entre *se* y *le/lo* es más crítica para los aprendientes que la diferencia entre dativo y acusativo. En conclusión, Zyzik subraya la importancia de estudiar a los aprendientes de niveles avanzados, un grupo aún poco explorado en la investigación sobre la adquisición de los clíticos.

Zyzik (2006) continuó estudiando los clíticos y profundizó en el tema de su tesis, llevando a cabo un estudio para investigar la sobregeneralización del clítico dativo por parte de aprendientes de español como L2 con L1 inglés. Los estudios previos sobre la adquisición de esta estructura demuestran no solo la dificultad en adquirirla, sino que además la tendencia a interpretar los clíticos preverbales como sujetos (Van Patten, 1984; VanPatten & Cadierno, 1993; VanPatten & Sanz, 1995; en Zyzik, 2006:122) y a aceptar clíticos dativos en lugar de acusativos (Montrul 1997 en Zyzik, 2006:122). Para este estudio, Zyzik analizó las respuestas de 50 aprendientes de español de cuatro niveles (principiante, intermedio, intermedio alto y avanzado) de la Universidad de California, Davis. La autora recolectó respuestas orales a través de cuatro ejercicios de elicitación: la

narración de un libro, una entrevista estructurada y las narraciones de dos videos. Al analizar los datos, Zyzik se centró en la distribución funcional de estas formas, y las distribuyó en ocho categorías: recipiente, fuente, experimentante, beneficiario, poseedor, paciente (masculino), paciente (femenino) y la categoría de otros. Los datos revelan diferencias significativas entre los cuatro grupos, especialmente con el primero, donde se observa una producción muy reducida del dativo y cuando surge, son formas lexicalizadas como *le gusta* o con el verbo *dar*. En cuanto al resto de los grupos, las categorías con mayor número de tokens en todos los grupos es la de recipiente. De hecho, el verbo *dar* es el más frecuente de esta categoría, seguido por *decir*, *traer* y *servir*. La categoría de fuente (inexistente en los primeros niveles), surge en el discurso de participantes con un nivel intermedio alto. La categoría de experimentante aparece pronto, pero suele ser con el verbo *gustar* (lo que demuestra que *gustar* se adquiere como una serie de palabras no analizadas, en forma de *chunk*. Apenas se encontraron resultados de la categoría de beneficiario, lo que puede deberse a que normalmente en inglés se depende de estructuras preposicionales como en (86).

(86) Pablo puts the blanket over Camila

(Zyzik, 2006:127)

Los casos de dativos en la categoría de poseedor son casi inexistentes, observando dos tendencias: la dependencia de determinantes posesivos y el uso de un determinante definido. En cuanto a la categoría de paciente, se observaron dos tendencias importantes. En primer lugar, los participantes más avanzados y con una mayor exposición a la lengua demostraron una mayor sobregeneralización del dativo en contextos acusativos. En

segundo lugar, la extensión de *le* no es arbitraria, sino que se debe a una distinción basada en su animacidad (es decir, *le* se prefiere con seres animados). En definitiva, los datos del estudio de Zyzik demuestran que la distinción del caso es problemática, puesto que en su lengua nativa no existe la distinción entre los casos acusativos y dativos. Los resultados demuestran tendencias hacia la sobregeneralización con verbos muy frecuentes (p. ej., *dar* y *preguntar*) y el aprendizaje en *chunks*, como por ejemplo con los verbos como *gustar* y expresiones como *Me gusta* (...).

Kanwit y Quesada (2018) estudiaron la adquisición de los clíticos dativos con verbos psicológicos desde una perspectiva cognitiva. Los autores tuvieron en cuenta las dificultades a las que se enfrentan los aprendientes de español al adquirir las construcciones de verbos como *gustar*. Estos desafíos vienen motivados no solo por la forma en la que se presentan en los libros de texto o cómo las presentan los instructores, sino también por las complejidades estructurales y semánticas. Los autores basan la dificultad en la falta de comprensión de la transitividad, indicando que, al contrario de lo que ocurre en inglés, el español tiene una tendencia a los predicados intransitivos (como *gustar*) motivado por evoluciones tanto léxicas como semánticas que afectan a la expresión de los roles semánticos en ambas lenguas, por lo que el español prefiere en estas construcciones un orden sintáctico OVS frente al inglés SVO. Company (2001) achaca estas diferencias lingüísticas a la forma en la que ambas lenguas tratan los objetos directos e indirectos. Según la autora, en español el objeto indirecto es más relevante que el directo, al contrario de lo que pasa en inglés, porque en español el clítico dativo es pragmática y semánticamente más prominente que el acusativo porque se refiere en su gran mayoría a las personas, mientras que en inglés el clítico acusativo es más

prominente. Es decir, el clítico dativo (como *le*) suele ser más prominente en construcciones con verbos psicológicos, como en el caso de verbos como *gustar* o *encantar*, como en (87).

(87) Le encantan las fiestas tradicionales (Kanwit & Quesada, 2018:289)

En resumen, en inglés no hay un clítico acusativo como tal, pero los pronombres de objeto directo juegan un papel importante y en español, el clítico dativo es a menudo más prominente en ciertas construcciones.

Los estudios previos que se enfocaron en la adquisición de las construcciones con clítico dativo con verbos psicológicos revelaron que incluso los aprendientes más avanzados tenían dificultades para adquirir los verbos tipo *gustar*, y, aunque había una adquisición gradual, los clíticos y la concordancia verbal, junto con el marcador dativo *a* fueron las cuestiones que mayor problema causaron a los participantes. Para este estudio, los autores Kanwit y Quesada juntaron a dos grupos de 24 estudiantes de español intermedio y avanzado cada uno, y un grupo de control con 20 hablantes nativos de español mexicano. Los autores se centraron en averiguar la respuesta a tres preguntas de investigación. En primer lugar, querían averiguar si los participantes tenían más dificultades con los rasgos morfosintácticos de los verbos tipo *gustar* que con otros verbos. En segundo lugar, querían saber si los rasgos que les resultaban difíciles de adquirir a través de una tarea de producción oral les eran igualmente difíciles a través de una prueba de aceptabilidad escrita. Por último, Kanwit y Quesada estudiaron si la

combinación de ciertos rasgos, como cuando el experimentante es singular y el tema plural, es más problemático que otros, como ocurre en (89).

Para buscar respuesta a sus preguntas, los investigadores sometieron a los participantes a una prueba de aceptabilidad con 99 oraciones con verbos tipo *gustar*, como *encantar*, *importar* e *interesar*. La prueba contenía oraciones con la expresión u omisión de la *a* dativa, concordancia o falta de ella entre el tema y el verbo, la inclusión u omisión del pronombre clítico, el uso de pronombre clítico singular en lugar del plural y viceversa, y el uso del pronombre de objeto directo *lo* en lugar del objeto indirecto. Además, Kanwit y Quesada midieron el tiempo de lectura por parte de los participantes. Los resultados revelaron que los participantes no nativos sí tenían más dificultades con algunos elementos de estas construcciones. En concreto, los autores observaron que las construcciones agramaticales por falta de la *a* dativa fueron las que todos los participantes necesitaron más tiempo en procesar, y ambos grupos de no nativos les dieron erróneamente puntuaciones muy altas, lo que coincide con estudios previos que demuestra que la *a* dativa es uno de los elementos más difíciles de adquirir en este tipo de construcciones. A pesar de este fallo, los participantes de mayor nivel sí que identificaron las agramaticalidades en la falta de concordancia entre verbo-tema, y ambos grupos rechazaron oraciones sin clítico. Es de suma importancia para el presente estudio que los autores observaran que los nativos aceptaron más las construcciones sin clítico dativo que los participantes con nivel alto de español. Según Kanwit y Quesada, el hecho de que Bello (1978) mencionara en su primera gramática la obligatoriedad del clítico en estas construcciones podría ser una muestra de que la tendencia de los nativos a omitirlo no es nueva.

En cuanto a la segunda pregunta sobre si los rasgos que les costaba más adquirir a través de una tarea de producción oral les resultaban igualmente difíciles a través de una prueba de aceptabilidad escrita, los autores observaron diversos resultados. Por un lado, los estudiantes no nativos siguieron demostrando dificultades con el clítico tanto por escrito como oralmente. Sin embargo, los participantes con mayor nivel que involucraban concordancia entre verbo y tema obtuvieron mejores resultados. Sea como fuere, Kanwit y Quesada enfatizaron que el hecho de que los estudiantes puedan identificar los errores no implica que puedan producir estas construcciones correctamente. En definitiva, los autores confirmaron que los resultados parecían indicar que los aprendientes de menor nivel veían los verbos tipo *gustar* como estructuras transitivas, sin necesidad de la *a* dativa y *le* como parte del verbo. En otras palabras, aprendían *le* y el verbo como un *chunk* que se comporta como si siguiera el orden SVO. En resumen, Kanwit y Quesada realzaron las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes al adquirir construcciones tan complejas como los verbos psicológicos en español, evidenciando una vez más las concurrencias de interfaces como son la morfosintaxis, la semántica y la pragmática. Los estudiantes no solo tienen que comprender la diferencia en la transitividad de estos verbos (comparada con su lengua materna) y la concordancia verbal con el objeto, sino que además tienen que agregar un nuevo elemento como los clíticos, un nuevo orden sintáctico y una preposición (*a*). En este estudio además se revelaron instancias de omisión del clítico dativo entre nativos, lo cual no es nuevo, puesto que ya fue notado por otros autores como Bello (1978). De hecho, los nativos hablantes consideraban peores las oraciones que faltaban la preposición *a* que las que faltaban el clítico.

Otros autores profundizaron en la adquisición de clíticos, centrándose en el estudio de los pronombres de objeto directo. Malovrh y Lee (2021) estudiaron la producción del pronombre de objeto directo entre aprendientes avanzados de español como L2 que estaban en un contexto de clases y compararon los datos con los de otro grupo de estudiantes que estaban aprendiendo español en el extranjero. Los autores querían estudiar la evidencia del análisis morfológico y la adquisición de la multifuncionalidad de las formas. Malovrh y Lee estudiaron el desarrollo de la interlengua de cuatro formas: *lo, la, los, las*. En concreto, se centraron en dos de sus funciones: la de artículo definido (p. ej., *lo mejor, los huevos, la piña, las papas*) y la de los pronombres objeto de tercera persona (p. ej., *lo pone, los pone, la come, las corta*). Teniendo en cuenta que en las primeras etapas de adquisición, los aprendientes tienden a adoptar el principio de *One-to-One*, es decir, le asignan una sola función a una forma concreta, y que según el principio de multifuncionalidad (Andersen, 1990; Bardovi-Harlig 2018 en Malovrh & Lee, 2021:3) se aplican otras funciones a una misma forma en una etapa más tardía. Además, se esperaba que los aprendientes tuvieran dificultades para adquirir la multifuncionalidad de estas formas. Los autores trataban de darle respuesta a tres preguntas de investigación. La primera se centró en el papel del programa de estudios en el extranjero en el desarrollo de la multifuncionalidad de las formas estudiadas. Con la segunda pregunta Malovrh y Lee querían averiguar qué conocimientos lingüísticos tienen los aprendientes que han tenido una experiencia de estudios en el extranjero y qué han usado para codificar la función de la tercera persona de objeto directo. La última pregunta se centró en investigar las funciones que adoptan los estudiantes de programas en el extranjero en su interlengua. En total había nueve participantes, todos estudiantes

avanzados de español que estaban tomando la clase de introducción a la lingüística hispánica. Tres de los participantes no estudiaron en el extranjero, tres habían estudiado seis semanas en el extranjero y otros tres habían estudiado un semestre en el extranjero. El instrumento que usaron los autores se basaba en un video llamado *La tortilla rag* (Malovrh, 2007), creado con la finalidad de producir pronombres, que trata de dos participantes elaborando una tortilla de patatas. En la primera prueba los participantes tenían que resumir el video en tiempo ilimitado y en la segunda prueba tenían que volver a contar la historia pero tomando el papel de uno de los actores del video. Las respuestas eran orales y fueron transcritas. Los autores analizaron las respuestas de dos formas: en primer lugar, con un análisis de función-forma donde se codificaron todos los contextos donde el pronombre de objeto directo era obligatorio. En el segundo análisis se basó en forma-función, donde distinguieron la función usada para cada forma (objeto directo o artículo). Los resultados del estudio demostraron que, aunque la exposición en el aula es suficiente para establecer el sistema de los artículos definidos en cuanto a su distribución y la morfología de las formas, los estudios en el extranjero prolongados tienen efectos positivos en el desarrollo lingüístico. Los conocimientos de los estudiantes en el extranjero demuestran haber adquirido el sistema morfológico completo de las formas estudiadas y además produjeron un mayor número de formas que funcionaban como objeto directo. El estudio de Malovrh y Lee (2021) demuestra que, a pesar de la complejidad en la adquisición de los pronombres, los estudiantes más avanzados (especialmente aquellos con experiencia en estudios en el extranjero) consiguen adquirirlos correctamente, no solo la forma, sino también todas sus funciones.

En resumen, los estudios que examinan la adquisición de pronombres clíticos o construcciones con pronombres de objeto en español desde una perspectiva cognitivista han observado las dificultades de los aprendientes para adquirirlos. Son varios los que resaltan que en los niveles más iniciales, los participantes ni siquiera los usan (Klee, 1989; Zyzik, 2004), y que no es hasta un nivel más avanzado cuando empiezan a demostrar mejoras, lo que no significa que los errores desaparezcan sino que sigue habiendo inestabilidad (Andersen, 1983; Kanwit & Quesada, 2018; Klee, 1989; Malovrh & Lee, 2021; VanPatten, 1990; Zyzik, 2004). En el proceso de adquisición son varios los autores que observan la adquisición en forma de bloques o *chunks*, especialmente con verbos como *gustar*, verbos reflexivos o verbos muy comunes como *dar*, *decir*, *preguntar*, etc. (Andersen, 1983; Kanwit & Quesada, 2018; VanPatten, 1990; Zyzik, 2004; Zyzik, 2006). En cuanto a la secuencia de adquisición, tanto Andersen (1983), como VanPatten (1990) y Klee (1989) observaron que los participantes mostraban un mayor dominio con los clíticos de primera persona como *me*, y cierta inestabilidad o sobreuso con *le*. Destacan que las formas más fáciles de adquirir son aquellas que no son multifuncionales, como pueden ser pronombres de objeto directo como *la/las*. Algunos errores comunes en este proceso de adquisición es la tendencia de los participantes a omitir los clíticos y apoyarse en la producción de FN (Andersen, 1983; Klee, 1989; VanPatten, 1990), incluso en niveles más altos (Malovrh & Lee, 2012; Zyzik, 2004). Además, varios autores notan la tendencia a sobreusar el clítico dativo *le* en contextos humanos (Zyzik, 2004). Otras tendencias reveladas en estos estudios y de suma importancia para el presente trabajo son la falta de datos de aprendientes avanzados (Zyzik, 2004) y la observación sobre la omisión del clítico dativo en contextos

supuestamente obligatorios por parte de nativos (Kanwit & Quesada, 2018). En definitiva, estos estudios demuestran la complejidad en la adquisición de esta estructura al combinar interfaces como la semántica, la morfosintáctica o la pragmática, proceso que incluso en niveles muy avanzados sigue dando problemas para sus aprendientes.

3.4. Sobre el input processing

Si la perspectiva cognitivista se centra en estudiar la adquisición de las lenguas en relación con la percepción del mundo exterior a través de lo que producen los aprendientes, los autores que analizan el *input processing* intentan averiguar cómo los aprendientes de segundas lenguas interactúan y procesan el input al que están expuestos (VanPatten, 1996:7). El input es, como lo definen Lee y VanPatten (1995), tan importante para la adquisición de lenguas como lo es la gasolina para los coches (1995:38). Es decir, si no existiera, la adquisición no sería posible. Por *input* se entiende como la información que reciben los aprendientes de segundas lenguas, ya sea escrita u oral, y a la que prestan atención (VanPatten, 1996:10). Para que el input sea útil para los aprendientes de segundas lenguas, la información que estos reciben debe ser comprensible (es decir, los aprendientes tienen que ser capaces de entenderla) (Lee & VanPatten, 1995:38) y tiene que contener significado (ing. *meaning-bearing*), es decir, los aprendientes deben estar expuestos a la lengua utilizada en contextos reales de comunicación, donde se transmiten ideas y significados comprensibles y relevantes (VanPatten, 1996:5).

La importancia del input ha sido destacada por numerosos lingüistas. Mientras que autores como Krashen (1982), el cual defendió la hipótesis del input, sostienen que los

seres humanos solo adquieren una lengua con input comprensible (1982:2), otros como Larsen-Freeman y Long (1991) afirman que todos los casos de adquisición de primeras y segundas lenguas se dieron gracias a un input comprensible (1991:142).

Por otro lado, el *input processing* o procesamiento de la entrada de información se entiende como lo que hacen los aprendientes durante la comprensión (VanPatten, 1996:7). Por lo tanto, a diferencia de la instrucción tradicional basada en la enseñanza de la gramática, la instrucción basada en el *input processing* se centra en el input y está motivado para centrarse en la forma, con el objetivo de modificar la manera en la que los aprendientes procesan la información y motivar a que tengan una mejor organización de la forma (VanPatten, 1996:8). El procesamiento de la información según esta perspectiva se basa principalmente en dos principios. Primero, los aprendientes procesan el significado del input (la información semántica) antes que procesar su forma, siendo las palabras de contenido las que primero procesan. Además, los aprendientes prefieren procesar ítems léxicos y gramaticales con información semántica, y aquella información que tenga más significado. El segundo principio dictamina que, para procesar información que no tiene significado, los aprendientes tienen que poder procesar contenido informativo o comunicativo que no perjudique su atención (VanPatten, 1996:14-15).

Dadas las características morfológicas, sintácticas y discursivas de la expresión de los clíticos dativos en español, numerosos autores han investigado el procesamiento de la información o *decoding meaning* y la producción o *encoding meaning*, centrándose en el fenómeno conocido como *First Noun Strategy*, también llamado procesamiento de SVO basado en que los aprendientes perciben el primer nombre de una oración como el sujeto

de la misma (VanPatten, 2007:122). Además, Lee y VanPatten (1995) observaron que este fenómeno no se limitaba solo a los sustantivos, sino que también se extendía a otros elementos gramaticales. Los estudiantes tendían a cometer varios tipos de errores, como asignar incorrectamente funciones de sujeto a pronombres reflexivos y de objeto, como en (90a) y en (90b), la transitivización de *gustar* como en (91a), en lugar de (91b), y la elisión de la preposición *a*, como en (92a) en lugar de (92b). Otros errores fueron el sobreuso de pronombres de sujeto explícitos, como en (93a) y (93b).

- (90) a. Se vio él mismo
- b. Se vio a sí mismo
- (91) a. Yo gusto el libro
- b. Me gusta el libro
- (92) a. Vio María
- b. Vio a María
- (93) a. Yo comí arroz
- b. Comí arroz

Lee y VanPatten observaron que los estudiantes la preferencia en la producción de oraciones con el orden sintáctico SVO, como en (94), a pesar de que el español es más flexible sintácticamente.

- (94) a. Juan vio a María

Además, Lee y VanPatten observaron un retraso en la adquisición de la morfología verbal de persona y número, como en el uso incorrecto de *hablamos* cuando debería ser *habló* en función de la persona del sujeto (Lee & VanPatten, 1995:99).

Dado que sintácticamente los sistemas en español e inglés divergen en la cuestión de la posición de los clíticos, como hemos visto en el Capítulo 1, los estudios de *input processing* se han centrado en atestiguar las estrategias usadas por los aprendientes de segundas lenguas. En la siguiente sección se detallan algunos de los estudios más relevantes en el campo para comprender cómo procesan los clíticos los aprendientes de español como L2.

3.4.1. La adquisición de los pronombres clíticos según los estudios de *Input Processing*

Dado que la adquisición de la sintaxis es una parte esencial en las construcciones con clíticos en español como L2, LoCoco (1987), Isabelli (2008) y Lee y Malovrh (2009) realizaron estudios con el objetivo de profundizar en el procesamiento del orden sintáctico por parte de los aprendientes. Por otro lado, VanPatten y Cadierno (1993), VanPatten y Borst (2012) y Leeser y DeMil (2013) se centraron en analizar cómo afectaba a los aprendientes la instrucción procesal en la adquisición del orden sintáctico. A continuación, se detallan estos seis estudios desde esta perspectiva lingüística, destacando su relevancia para la adquisición de los pronombres clíticos.

LoCoco (1987) investigó el papel que tiene el orden de palabras en la L2 en el procesamiento de las oraciones orales y escritas. En concreto, la autora se centró en el estudio de aprendientes de alemán y español como L2 cuya L1 era el inglés. Algunos

estudios previos entre hablantes de primera lengua como el de Bever (1970) ya habían observado que el orden de palabras es esencial para el procesamiento de las oraciones. En concreto, Bever (1970) observó que los niños casi siempre interpretan como *agente-acción-objeto* las oraciones formadas por *nombre-verbo-nombre* (LoCoco, 1987:120). Para estudiar si este fenómeno también ocurría entre aprendientes de español como L2, LoCoco estudió las respuestas de 151 estudiantes de una universidad de California, de los cuales 73 estudiaban español y 78 alemán. La prueba consistía en dos partes: una de comprensión oral y otra de comprensión escrita. Para la prueba oral, la autora usó una serie de dibujos con actividades acompañadas de una serie de oraciones con distintos órdenes de palabras (SVO y OVS) en la L2. Los participantes escuchaban las oraciones y tenían que elegir el dibujo que mejor lo describiera. Para la comprensión escrita, el sistema era similar, pero en este caso los participantes podían leer las oraciones. Los resultados demostraron la importancia del orden sintáctico para la comprensión, dado que si bien las oraciones con orden SVO casi nunca se interpretaron de forma errónea, los resultados de la comprensión del orden OVS fueron muy dispares. A pesar de que el factor semántico fue de extrema importancia para descartar objetos inanimados como sujeto, cuando los participantes no tuvieron esta opción (es decir, el objeto era animado), los índices de error aumentaban considerablemente y los participantes tendían a interpretar el objeto como el sujeto de la oración en OVS. LoCoco observó que, en español, el marcador diferencial de objeto (MDO) *a* era ignorado habitualmente, mientras que en alemán no hubo tantos errores. El estudio de LoCoco (1987) muestra que los aprendientes de español, cuya L1 es el inglés, dependen del orden SVO debido a la similitud con el inglés. Sin embargo, cuando se enfrentan a estructuras menos comunes

en español, como OVS, cometen más errores. En cambio, los estudiantes de alemán, con una mayor variación sintáctica, prestan más atención al orden de las palabras. El estudio de LoCoco destaca cómo la lengua materna influye en el procesamiento y la comprensión del orden de las palabras en una L2. El estudio de LoCoco (1987) destaca cómo la lengua materna influye en el procesamiento y la comprensión del orden de palabras en una L2, revelando que los aprendientes cuya L1 es el inglés dependen en gran medida del orden SVO, mientras que encuentran dificultades al enfrentarse a estructuras menos frecuentes en español, como OVS. Esta investigación es especialmente relevante para el presente trabajo, pues evidencia los desafíos que enfrentan los estudiantes al procesar estructuras sintácticas no coincidentes con su L1, como la reduplicación en español. Asimismo, resalta la tendencia a ignorar elementos gramaticales que no existen en la L1, como la preposición *a*, lo que refuerza la necesidad de prestar una mayor atención pedagógica a estos elementos para garantizar un aprendizaje más completo y preciso de la lengua.

Isabelli (2008) pone a prueba el principio de transferencia de *First Noun Principle* (FNP) para investigar si se puede extender a otros aprendientes cuya L1 no sea el inglés. Para ello compara un grupo de estudiantes de español cuya L1 es el italiano con otro cuya L1 es el inglés. Su objetivo es averiguar si el FNP es un fenómeno universal, es decir, si puede extenderse a otras lenguas que no sean el inglés o si es fruto de la interacción de la L1 con la L2. Para llevar a cabo su estudio, Isabelli comparó un grupo de 50 estudiantes de español como L2 de la Universidad de Nevada en Estados Unidos cuya L1 era el inglés con otro grupo de 62 estudiantes de secundaria de dos escuelas de Italia, cuya L1 era el italiano. La investigadora usó una tarea de interpretación de oraciones en español, que consistía en la escucha de 30 oraciones con distinto orden sintáctico: cinco con orden

OVS como en *La escucha el chico*, cinco con orden OOVS como en *A la chica la escucha el chico* y 20 distractores. Los resultados de los aprendientes con inglés como L1 demostraron que seguían dependiendo del orden SVO para interpretar las oraciones, apoyando así lo observado anteriormente por otros autores como VanPatten (1994). Sin embargo, los aprendientes italianos demostraron una mejor interpretación de las oraciones, poniendo en relieve que la transferencia de posición de L1 a L2 es posible. El estudio de Isabelli (2008) es relevante para esta investigación al mostrar que la transferencia de estrategias de procesamiento de la L1 a la L2 varía según la lengua de origen, lo que aporta evidencia clave para comprender y evaluar la comprensión de estructuras sintácticas no prototípicas en aprendientes de español.

Lee y Malovrh (2009) estudiaron los factores que afectan al procesamiento de la adquisición del orden OVS con casos acusativos y dativos en aprendientes avanzados de español como L2. Teniendo en cuenta que los aprendientes tienden a hacer uso de la estrategia *First Noun Strategy*, los autores estudiaron el surgimiento del procesamiento de OVS como la estrategia correcta para poder procesar su uso y alejarse del SVO. En concreto, los autores querían averiguar cómo los aprendientes de distintos niveles interpretaban OVS, si los factores del contexto contribuían a facilitar el proceso y cómo las marcas de inflexión como caso, persona, número y género contribuían a la interpretación. Para el estudio, Lee y Malovrh contaron con 52 estudiantes de español de distintos niveles: 12 estaban en el tercer semestre de español, 15 en el quinto, 14 estaban tomando la clase de introducción a la lingüística y 11 estaban en la clase de lingüística aplicada centrada en el español. Además, todos los participantes tomaron un test de gramática, pero los resultados del test no les hicieron tomar la decisión de reagrupar a los

participantes. El instrumento que usaron Lee y Malovrh consistía en un test de 61 estímulos, de los cuales 23 eran distractores. Los factores que tuvieron en cuenta fueron los de contexto, caso, persona, número, género y homofonía. Los autores manipularon contextos de tres tipos: en uno, el sujeto/agente de la primera oración se convierte en el pronombre objeto de la segunda (contexto orientado al objeto), como en (95); en otro, el sujeto/agente de ambas oraciones es el mismo (contexto orientado al sujeto), como en (96); y en el tercero, el sujeto de la primera oración no es ni sujeto ni objeto de la segunda (contexto neutral), como en (97). Todos los ejemplos siguen el orden OVS. Se repitió el sujeto en el contexto orientado al sujeto para mantener la estructura constante, aunque algunos hablantes nativos podrían considerarlo inadecuado.

(95) Pensamos salir esta noche. Nos invitó Pablo ir al cine.

(96) María habla frecuentemente con su papá. Lo admira María mucho.

(97) La clase de español es difícil. Me ayudará Antonio esta noche.

(Lee & Malovrh, 2009:109)

Para los pronombres de segunda persona se optó por centrarse en las formas singulares dada la variación dialectal existente en dicha forma. Las oraciones de estudio las grabó un hablante nativo y los participantes las escucharon de forma aleatoria, teniendo 6 segundos para responder a la pregunta como en (98).

(98) ¿Quién invitó a quién?

(Lee & Malovrh, 2009:110)

Los resultados del estudio mostraron que solo los participantes del nivel más alto procesaron OVS correctamente en un 83,5%, mientras que los demás niveles mostraron gran inestabilidad: los niveles 1 y 2 alcanzaron solo un 50% de aciertos, y el nivel 3, un 57,3%. En cuanto a los factores lingüísticos, todos, excepto el número, fueron significativos en al menos un nivel.

Respecto al caso, aunque VanPatten (1984) sugirió que los aprendientes usaban menos la *First-noun strategy* con clíticos dativos que con acusativos, este factor no fue significativo en el estudio de Lee y Marlovrh. Esto se debió a que las formas de las primeras (*me/nos*) y segundas personas (*te/os*) son iguales en ambos casos y porque los participantes del estudio de Lee y Marlovrh tenían un nivel más alto que en el de VanPatten. Los autores también encontraron que la persona era un factor relevante: los aprendientes adquieren primero la primera persona (*me*), seguida de la segunda (*te*) y, finalmente, la tercera (*lo(s)/la(s)/le(s)*), que resulta la más difícil. De hecho, en el nivel más avanzado, el 71% de los errores en el procesamiento de OVS correspondieron a la tercera persona.

En cuanto al número, Lee y Marlovrh no lo encontraron significativo, a diferencia de otros estudios, debido al nivel 4 y la mayor variedad de formas analizadas. El género sí fue un factor significativo en tres de los cuatro niveles, especialmente con las formas *la/las*, que los participantes interpretaron como SVO hasta el nivel 3. En relación a la homofonía, las formas con una sola función fueron más fáciles de adquirir que las que tenían varias, como *lo(s)/la(s)*, que eran más susceptibles de interpretarse como SVO, es decir, en el ejemplo (99), los participantes tienden a interpretar *la* como sujeto.

(99) La quiere Juan

Esta estrategia coincide con el *one-to-one principle* propuesto por Andersen (1990), puesto que *me/te/nos/os* corresponden con *me/you/us/you**, y como no hay correspondencia de los pronombres (*me/te/nos/os*) con nada más, se adquiere rápidamente. A diferencia de otros estudios que se han centrado en aprendientes de niveles bajos, el de Lee y Marlovrh analizó niveles más avanzados. Los autores concluyeron que la persona fue el factor más relevante en el procesamiento de OVS, mientras que el número, caso y contexto no lo fueron. Además, observaron que la tercera persona es la más difícil de adquirir, especialmente por la influencia del género, siendo la forma femenina la que más dificultades causó.

VanPatten y Cadierno (1993) comparan los efectos de la instrucción explícita tradicional y los del input processing centrándose en los pronombres de objeto directo. La instrucción explícita consiste en ofrecer una explicación gramatical, y un conjunto de práctica gramatical que empieza con ejercicios mecánicos y luego otros que requiere la negociación de significado de forma práctica y auténtica (ing. *meaningful*) y avanzan hasta ejercicios más comunicativos. El input processing, como se ha definido anteriormente, se centra en las estrategias y mecanismos que promueven las conexiones de la forma y su significado durante el proceso de comprensión (VanPatten & Cadierno, 1993:226). Para su análisis, estudiaron a 80 participantes de segundo año de español, de la University of Illinois. Los participantes fueron divididos en dos varios grupos: 27 no recibieron instrucción, 27 recibieron instrucción procesal (*processing instruction*) y 26 recibieron instrucción tradicional. Los autores llevaron a cabo un pretest y un post test

para estudiar cómo afectaba el tipo de instrucción. Los test consistían en un ejercicio de interpretación y otro de producción escrita. Para el primer ejercicio de interpretación, los participantes escucharon 15 oraciones de forma oral que tenían que relacionar con uno de los dos dibujos proporcionados para cada oración. En el ejercicio había 5 distractores con orden SVO, y el resto eran oraciones con diverso orden sintáctico, como en (100).

(100) Al chico lo saluda la chica (VanPatten & Cadierno, 1993:233)

En el ejercicio de producción, los estudiantes tenían oraciones a medias que tenían que completar, como en (101).

(101) El chico piensa en la chica y entonces__ (VanPatten & Cadierno, 1993:233)

Los resultados demostraron que los estudiantes que recibieron instrucción procesal tuvieron mejores resultados en las dos pruebas que los que recibieron una instrucción tradicional. VanPatten y Cadierno llegan a la conclusión de que la instrucción procesal tiene efectos significativos en el sistema de desarrollo del aprendiente. En concreto, este estudio demuestra que la instrucción es más eficiente cuando se centra en cómo los aprendientes perciben y procesan el input en lugar de centrarse en los ejercicios de práctica de producción oral o escrita.

Algunos autores se han centrado en investigar el procesamiento del input desde la instrucción, a través del *processing instruction*. Esta intervención pedagógica se caracteriza principalmente por centrarse en la forma, en concreto, estudia el

procesamiento a nivel oracional, basándose en el input, el cual es manipulado con el objetivo de facilitar el proceso de adquisición (VanPatten & Borst, 2012:271). Además, incluye instrucción explícita tanto en estructuras gramaticales como el procesamiento de problemas, siguiendo determinadas instrucciones para la creación de actividades estructuradas de input (VanPatten & Borst, 2012:271). En este contexto, VanPatten y Borst (2012) analizaron el papel de la información lingüística explícita y la sensibilidad gramatical en el procesamiento de los pronombres de objetos directos y el orden de palabras en el español como L2. Los autores querían averiguar cómo impacta la información explícita y el procesamiento de problemas en instrucción procesal. Para averiguarlo, VanPatten y Borst estudiaron los resultados de un grupo de 42 estudiantes que estaban en el tercer semestre de español de dos universidades de Estados Unidos, cuya L1 era inglés y estaban aprendiendo español como L2. Antes de realizar la prueba, los participantes habían recibido instrucción sobre los pronombres clíticos de objeto y los dividieron en dos grupos de forma aleatoria: uno de 23 que recibió instrucción explícita y otro de 19 estudiantes que no la recibió. Las formas que se estudiaron consistían en oraciones con orden OVS (102) y SOV (103).

(102) Lo ve la profesora (VanPatten & Borst, 2012:276)

(103) La profesora lo ve (VanPatten & Borst, 2012:276)

Según el principio del primer nombre (*First Noun Principle*), se prevé que los aprendientes procesen el primer nombre o pronombre como el sujeto o agente de la oración. Para llevar a cabo el estudio, VanPatten y Borst llevaron a cabo un pretest para

determinar la habilidad previa de los participantes para procesar las oraciones con orden OVS antes del tratamiento. Para ello, los participantes escucharon 10 oraciones, de las cuales 7 tenían orden OVS y 3 eran SVO, donde tenían que relacionar las oraciones con los dibujos. Más tarde, los participantes se dividieron en los dos grupos y recibieron cada uno un tipo de tratamiento. El primer grupo recibió instrucción explícita en inglés donde se les explicaba, por medio de diapositivas, las diferencias entre los pronombres de sujeto y los pronombres de objeto en inglés, al igual que los pronombres en español, la posibilidad del orden sintáctico en español de OVS y SOV, y las dificultades para procesar estos órdenes de forma errónea por la influencia del inglés. La actividad del input estructurado (*structured input*) consistía en 50 oraciones alternando distintos órdenes sintácticos. Los estudiantes escuchaban cada una de las oraciones de forma oral y tenían que relacionarlas con una de las dos imágenes propuestas. Además, había una actividad para medir la sensibilidad gramatical de los participantes, que consistía en 45 oraciones que intentaba averiguar el conocimiento lingüístico de los participantes. Los resultados de los test indicaron que la instrucción explícita no afecta al procesamiento del input, y que ambos grupos empiezan a procesar las oraciones de forma correcta a la vez. Los autores tampoco observaron efectos significativos en cuanto a la sensibilidad gramatical de los participantes.

Leeser y DeMil (2013) estudiaron los efectos de la instrucción procesal en los clíticos acusativos y dativos. En concreto, los autores querían averiguar si este tipo de instrucción afecta solo a las formas tratadas desde este acercamiento o si por el contrario se extiende a otras formas (*transfer-of-training effects*). Para ello, Leeser y DeMil investigaron si, al enseñar el procesamiento de los clíticos acusativos preverbales en

español, los estudiantes serían capaces de transferir esta habilidad al uso de los clíticos dativos con verbos psicológicos. Una vez más, las dificultades en la adquisición de esta estructura lo achacan al principio de primer nombre. Leeser y DeMil investigan los efectos de *processing input* y de la instrucción tradicional en la interpretación y producción de los clíticos acusativos, y si estos efectos se transfieren a la interpretación y producción de los clíticos dativos. En el estudio participaron 123 participantes a los que se les dividió en tres grupos: uno que recibió *processing input*, otro que recibió instrucción tradicional y otro que no recibió ninguna instrucción. Para la instrucción, los autores usaron los mismos materiales que el estudio de VanPatten y Cadierno (1993), pero lo adaptaron para centrarse en las formas de tercera persona. El ejercicio consistía en 15 oraciones orales que los participantes tenían que relacionar con una de las dos imágenes proporcionadas por oración. En el ejercicio había 10 oraciones con orden OVS, de los cuales cinco contenían un FN como objeto (104) y cinco tenían un clítico acusativo como objeto (105).

(104) A Juan lo besa María	(Leeser & DeMil, 2013:752)
----------------------------	----------------------------

(105) La saluda el hombre	(Leeser & DeMil, 2013:752)
---------------------------	----------------------------

La segunda parte del ejercicio consistía en oraciones para completar, donde se esperaba que los participantes produjeran clíticos acusativos. El mismo procedimiento lo repitieron con un ejercicio con clíticos dativos. Los datos demostraron resultados parecidos a los de VanPatten y Cadierno (1993), puesto que los participantes que recibieron instrucción procesal supieron interpretar mejor los clíticos acusativos que los que recibieron

instrucción tradicional, mientras que al igual que los autores, no observaron diferencias significativas entre ambos grupos en el ejercicio de producción. En cuanto a los clíticos dativos, ambos grupos interpretaron mejor los clíticos en orden OVS, sin embargo, el grupo que recibió instrucción tradicional empeoró la interpretación del clítico dativo en el orden SVO. Estos resultados Leaser y DeMil los atribuyen a que los participantes reemplazan la estrategia del primer nombre a la del segundo nombre. Sea como fuere, los autores afirman que los estudiantes no consiguen transferir los conocimientos de los clíticos acusativos a los dativos, cuestión que explican por la complejidad en la adquisición de esta estructura que ya fue reportada por autores anteriormente. Por ejemplo Malovrh y Lee (2010) observaron que los clíticos dativos solo se consiguen adquirir en niveles muy avanzados. Este estudio confirma una vez más la dificultad para interpretar y producir clíticos dativos en español cuando los participantes tienen inglés como L1.

En definitiva, estos estudios destacan la dependencia de los aprendientes con inglés como L1 al orden sintáctico SVO al aprender español como L2. Tanto LoCoco (1987) como Isabelli (2008) y Lee y Malovrh (2009) observan que el orden de palabras es esencial para el procesamiento de la información, y los tres estudios toman cuenta de cómo, si bien SVO no se interpreta de forma errónea, en construcciones OVS los aprendientes tienden a considerar el objeto como sujeto, principalmente si este es animado (LoCoco 1987). De hecho, Lee y Malovrh (2009) notan que solo los aprendientes más avanzados son capaces de procesar de forma correcta el orden OVS. Por su parte, Isabelli (2008) llega a la conclusión de que si bien la estrategia del primer nombre es extensible a aprendientes de español como L2 con inglés como L1, no es una

estrategia universal, puesto que los aprendientes con italiano como L1 no la empleaban. Además, Lee y Malovrh (2009) notan que los pronombres de objeto más fáciles de adquirir son los de primera persona, mientras que los más difíciles son los de tercera, de acuerdo con varios antecedentes (p.ej.: Andersen 1983; VanPatten1990). Esta cuestión puede venir motivada por la multifuncionalidad de algunos pronombres de objeto como *la*, o la dificultad de procesar caso, número y género. Además, el factor animacidad, como ya notaron otros autores, lleva a los estudiantes a confundir el caso o procesarlo como sujeto (LoCoco 1987). En resumen, los clíticos dativos en español no solo son difíciles de adquirir como hemos visto anteriormente, sino que los estudios previos evidencian cómo el procesamiento se dificulta también. Si bien los estudios de instrucción procesal intentan averiguar si tiene efectos positivos en el procesamiento de la información (VanPatten & Cadierno, 1993; VanPatten & Borst, 2012; Leeser & DeMil, 2013), la realidad es que no se pueden obtener certezas de que los tengan, ya que se necesitarían más evidencias para demostrarlo.

Para comprender mejor cómo los aprendientes desarrollan su interlengua, es fundamental considerar no solo el procesamiento del input, sino también los factores sociales y lingüísticos que influyen en su evolución. En este sentido, la perspectiva variacionista, que integra elementos de la sociolingüística, ofrece otra visión del proceso de adquisición de una lengua.

3.5. Sobre la perspectiva variacionista

Partiendo de la idea de que la lengua está en constante cambio, algunos lingüistas que estudian la adquisición han tratado de expandir el campo de la sociolingüística al de

la adquisición de idiomas, llevando a cabo estudios variacionistas. La perspectiva variacionista entiende que la interlengua de los aprendientes de una segunda lengua viene influenciada por factores tanto lingüísticos como sociales, e interpretan el cambio gradual en la interlengua como un proceso natural que corresponde a la evolución durante la adquisición de una lengua (Gudmestad, 2014:37). Esta rama de la adquisición de lenguas trata de averiguar los factores internos y externos que intervienen en dicho cambio, es decir, está estrechamente relacionada con la sociolingüística.

En el estudio de la adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva variacionista se distinguen dos tipos de variaciones. Por un lado, el tipo uno o variación vertical, hace referencia a la variación existente en el desarrollo de la segunda lengua que no está presente en la lengua nativa. Es decir, es parte de la interlengua del aprendiente, como puede ser por ejemplo la diferencia entre (106) y (107).

(106) Gusto la fruta

(107) Me gusta la fruta

En el primer caso (106), el aprendiz utiliza una estructura agramatical, lo que muestra un paso intermedio de la interlengua en el proceso de adquisición, mientras que en el segundo caso (107), se usa la construcción con el verbo *gustar* es usada gramaticalmente en su forma estándar. Por otro lado, el tipo dos o variación horizontal hace referencia a la variación existente entre los hablantes nativos (Adamson & Regan, 1991; Rehner 2002 en Gudmestad, 2014:80), como puede ser la variación en tiempos verbales pasados en (108) y (109).

(108) Hoy he ido al parque

(109) Hoy fui al parque

Por lo tanto, la perspectiva variacionista puede, por un lado, predecir las etapas de desarrollo en la adquisición del hablante de segunda lengua y por otro, investigar la frecuencia y variación existente en la producción de formas extendidas entre los hablantes nativos. En el primer caso, al igual que ocurre con los estudios sociolingüísticos, los estudios variacionistas de adquisición de segundas lenguas se basan en la evidencia empírica, es decir, datos de producción escrita o hablada, lo que promueve la posibilidad de documentar el sistema de la interlengua del estudiante de español y su variación en el proceso (Gudmestad, 2014:81). Es decir, los autores que investigan desde esta perspectiva en la adquisición de segundas lenguas recolectan datos y analizan la frecuencia de las formas producidas por los hablantes para predecir las etapas de desarrollo de su segunda lengua. En el segundo caso, esta perspectiva ayuda también a documentar la variación que exhiben los hablantes de segundas lenguas con respecto a determinados fenómenos gramaticales, como pueden ser la variación en la expresión de pronombres de persona (Quesada, 2013).

Esta nueva perspectiva ha enriquecido también al campo de la adquisición desde una perspectiva metodológica por varios motivos. En primer lugar, esta perspectiva ayuda a distinguir la variable dependiente, es decir, el fenómeno sometido a estudio, de las variables o factores independientes que pueden influir en su variación, como pueden ser factores lingüísticos o extralingüísticos. En segundo lugar, esta nueva perspectiva enfatiza la importancia de la diversidad en los métodos de recogida de datos, puesto que

tiene en cuenta cómo la metodología de ciertos estudios puede contribuir a la variación de los resultados (Gudmestad, 2014:88). Para evitar los efectos de factores extralingüísticos, los estudios variacionistas diseñan sus estudios con varias tareas. De hecho, Geeslin (2006) investigó el papel de los rasgos lingüísticos en la variación del uso de la cópula y descubrió que la frecuencia de los resultados obtenidos de actividades para describir dibujos y entrevistas parcialmente guiadas variaban. En tercer lugar, la perspectiva variacionista sostiene que, aunque los hablantes nativos no siempre usan de manera categórica las estructuras variables, en los estudiantes estos usos no son penalizados. En lugar de eso, se documentan como parte del proceso de interlengua, reconociendo la variabilidad como una etapa natural en el desarrollo de la lengua. Este sistema ayuda a determinar si las formas producidas por los hablantes de una segunda lengua se parecen o se alejan de la forma nativa. Además, al establecer la forma nativa como el punto de referencia, se incentiva que haya un grupo de control de nativo hablantes que también realicen las tareas, y que este grupo de control sea acorde con el estudio. Es decir, si los investigadores están analizando la variación del sistema de estudiantes de segundas lenguas en programas de estudio en el extranjero, se acude a hablantes nativos de esa variedad para compararlos con los estudiantes, mientras que si los estudiantes están en Estados Unidos, normalmente se suele recurrir a un grupo de control variado dada la variación dialéctica de sus profesores a la que suelen estar expuestos los participantes. En último lugar, la perspectiva variacionista favorece el empleo de diversos análisis estadísticos. Aunque el análisis de regresión es el más común, otros autores han usado otros métodos como el modelo probit multinomial, el modelo de regresión binaria u incluso otros métodos cualitativos (Gudmestad, 2014:89-90).

En definitiva, además de entender el proceso de adquisición de una segunda lengua como un proceso en constante cambio, esta perspectiva documenta su evolución, lo que ayuda enormemente al campo de la adquisición. Aunque existen un gran número de estudios desde esta perspectiva, para el presente trabajo destacan principalmente dos, puesto que se centran en la adquisición de clíticos en español: el estudio de Geeslin et al. (2010) que aborda el fenómeno del *leísmo* en un programa de estudio en el extranjero en España y el estudio de Peace (2020), centrado en la adquisición de clíticos en el aula en Estados Unidos. En la siguiente sección se profundiza en estos dos estudios.

3.5.1. Estudios de adquisición desde una perspectiva variacionista

Uno de los estudios relevantes para esta tesis es el de Geeslin et al. (2010), quienes analizaron la variación de la interlengua de estudiantes de español en el primer estudio longitudinal durante el programa de estudio en el extranjero en León (España) en tres momentos concretos de su estancia: la primera semana, la cuarta y la séptima. En concreto, los autores querían observar los efectos de la exposición al *leísmo*, es decir, el uso del clítico dativo *le* en contextos acusativos con referentes animados e inanimados de ambos géneros de los estudiantes de español como L2 durante su estancia en España, y la evolución de la producción de las construcciones clíticos acusativos. Para llevar a cabo su estudio, Geeslin y colegas sometieron a 33 estudiantes de español de secundaria que estuvieron durante 7 semanas en un programa inmersivo en León. Como grupo de control, los investigadores contaron con 24 hablantes nativos de León, España. Los participantes realizaron un test que consistía en tres pruebas contextualizadas que simulaban diálogos, donde el participante tenía que seleccionar una de las tres opciones

propuestas. Las variables dependientes del estudio eran el número, la co-referencialidad, el género, la telicidad del verbo y la animacidad del referente. Los resultados demostraron que, en general, los participantes, tanto nativos como estudiantes, preferían el uso del dativo *le/les* con referentes animados. Analizando los datos en detalle, los investigadores observaron que en la primera prueba, los estudiantes de español como L2 eligieron los clíticos *le/les* de forma parecida a los nativos (quienes siempre preferían elegir *le/les* en casos animados masculinos). Estos resultados los investigadores los explican como evidencia de falta de adquisición del caso, ya que los factores que lo determinan son la animacidad y la telicidad. Es decir, eligen los clíticos dativos *le/les* cuando hay un referente animado, independientemente de si es objeto directo o indirecto. Además, los investigadores asumen que los participantes han adquirido el clítico acusativo *la* con una sola función (artículo definido) y no le aplican otras funciones, como puede ser la de caso acusativo. En el segundo test, Geeslin y compañía observan que los participantes empiezan a distinguir los casos, puesto que disminuye la selección de clíticos dativos *le/les* en favor de los acusativos *la(s)/lo(s)*. En el tercer test, los participantes vuelven a tener resultados parecidos a los nativos, relacionando la selección de los clíticos con la variable de animacidad. Los investigadores observan que ni el género, ni el número, ni la experiencia con otras lenguas ni el tiempo que estudiaron en España eran significativos para determinar el uso del leísmo. Este estudio demuestra la inestabilidad existente en la adquisición de caso de los estudiantes y la importancia de la animacidad para producir el clítico dativo en contextos donde se requiere el acusativo.

Diez años después del estudio de Geeslin et al. (2010), Peace (2020) investigó la adquisición de los clíticos por parte de aprendientes de español desde la teoría del sistema

dinámico (p.ej.: Larsen-Freeman, 1997), el cual entiende la adquisición como un proceso complejo y en constante cambio influido por varios factores lingüísticos y extralingüísticos como pueden ser la inteligencia o la atención. La autora se centró en el desarrollo del sistema de casos entre estudiantes de español como L2 que tenían el inglés como L1, cuyos niveles de español iban desde principiantes hasta avanzados. En concreto, Peace reclutó 56 estudiantes universitarios de cuatro niveles de español. Cada grupo de español estaba formado por 14 estudiantes, que llevaron a cabo varias pruebas. Para la primera Peace dividió cada grupo en dos: siete estudiantes escuchaban un cuento contado por otros siete estudiantes. Solo los estudiantes que tenían que hablar vieron un video mudo llamada *La tortilla rag* (Malovrh, 2008) en el que una mujer y un hombre preparaban una tortilla. Tras el visualizado del video, los estudiantes que lo vieron se lo contaron a los otros estudiantes que escuchaban. Estos últimos podían hacer preguntas para la comprensión. En la segunda actividad llamada *recall session*, a los estudiantes que vieron el video se les puso su audio grabado de la actividad anterior y se les preguntó específicamente por el uso de los clíticos. En el análisis de los resultados generales, Peace observó que, en lo que se refería al número total de clíticos, los participantes de nivel principiante e intermedio producían significativamente menos clíticos que los de nivel avanzado. En cuanto a las funciones de los clíticos producidos, Peace se dio cuenta de que además de acusativo y reflexivo, el clítico dativo con función de objeto indirecto solo estaba presente en los niveles más avanzados: tres y cuatro. Además, aunque todos produjeron el clítico dativo con función de experimentante, solo los nativos lo produjeron como receptor/paciente, como vemos en (110), puesto que el dativo *le* marca la persona que recibe la acción:

Cabe destacar también que, entre todos los participantes, cinco nunca produjeron clíticos en general. Cuando se les preguntó el por qué, varios estudiantes lo justificaron por la incomodidad al usarlos o por la dificultad de producirlos oralmente a diferencia de hacerlo por escrito, a pesar de saber de su existencia. Además, mencionaron que podía dificultar la comprensión y preferían producir FN completas. En definitiva, Peace llega a la conclusión de que la adquisición de los clíticos no es un proceso lineal, sino que es fruto de una mezcla de factores sociales, cognitivos y lingüísticos.

Tanto el estudio de Peace (2020) como el de Geeslin et al. (2010) van en sintonía con lo visto anteriormente, es decir, demuestra las dificultades en la adquisición de los clíticos: mientras que en los niveles más bajos casi no se producen, en los niveles intermedios y avanzados se producen con dificultad. Además, estos estudios muestran un sistema muy inestable que convive con los clíticos acusativos durante el periodo de adquisición. Es interesante observar cómo, en el caso del estudio en el extranjero, los estudiantes se enfrentan además a la variación en el sistema, lo que introduce un componente sociolingüístico adicional que influye en la forma en que se internalizan y producen los clíticos en contextos reales. Esta variación puede hacer que el proceso de adquisición sea aún más complejo, ya que los aprendientes no solo deben aprender las reglas gramaticales, sino también cómo manejar las variaciones dialectales del idioma.

3.6. Resumen de los estudios de adquisición

Como hemos podido observar, el proceso de adquisición de los clíticos dativos en español es un camino arduo para los aprendientes de español como lengua extranjera y desvelan datos a tener en cuenta para comprender el proceso de los estudiantes. En resumen, el estudio con nativos monolingües de Eisenchlas (2013) reveló que los niños monolingües que aprenden español como L1 producen ya clíticos a edades tempranas (desde los tres años), y la omisión no es común. Además, los niños son capaces de distinguir entre los clíticos y las frases nominales y nunca producen erróneamente pronombres tónicos en lugar de átonos. Además, demostraron un dominio sintáctico de los clíticos y mostraron preferencia por la proclisis en construcciones con verbos finitos conjugados. En el otro estudio con niños monolingües de español, Sánchez Calderón (2021), observó que los hablantes adquirirían primero las construcciones con doble dativo y más tarde construcciones con *a/para*, puesto que primero adquieren la Propiedad A (relativa al caso) y más tarde la Propiedad B (relativa a la opcionalidad del clítico). Esta observación coincidió con los resultados del estudio con monolingües y bilingües de inglés y español (Sánchez Calderón & Fernández Fuertes, 2020), ya que también adquirirían primero la construcción con reduplicación de dativo, más producida por los adultos. En este estudio se determinó que ambas construcciones no estaban derivadas y las producciones en español no mostraban influencias del inglés. Además, los nativos monolingües y bilingües del estudio de Bruhn de Garavito (2006) también mostraron una preferencia por las construcciones de doblado frente a las construcciones con preposición. En cuanto a los estudios con aprendientes de español como L2 se observó que los participantes aceptaban erróneamente la omisión del dativo (Escobar Álvarez, 2017) y de

los pronombres acusativo y dativo (Sánchez & Al-Kasey, 1999; Perales & Liceras, 2010) si la FN está presente. Además, rechazaban construcciones reduplicadas de dativo con objeto inanimado (Liceras, 1985; Bruhn de Garavito, 2006; Cuervo, 2007; Escobar Álvarez, 2017) y con posesivos (Liceras, 1985; Cuervo, 2007). Aunque rechazaran la omisión, también aceptaron la reduplicación, pero normalmente con objetos animados y rechazaron la reduplicación con inanimados (Sánchez & Al-Kasey, 1999; Cuervo, 2007; Perales & Liceras, 2010; Escobar Álvarez, 2017). En cuanto al proceso de adquisición, Cuervo (2007) observó que se adquiere primero la morfosintaxis y después la semántica, pues los aprendientes aceptan primero la reduplicación con objetos animados dinámicos, después los inanimados, y más tarde los poseedores estáticos. Liceras (1985) también observó un rechazo a las construcciones dativas con posesivos. Es interesante destacar que el rechazo hacia la reduplicación con referentes inanimados Bruhn de Garavito (2006) lo achaca a la instrucción formal, pues según la autora las construcciones de objeto indirecto se suelen enseñar con referentes animados.

En cuanto a la sintaxis, a pesar de que algunos estudios demuestran dificultades en la posición de los clíticos (Liceras, 1985; Santoro, 2011) y una clara preferencia por el orden SVO (Sánchez & Al-Kasey, 1999), otros muestran que los aprendientes consiguen adquirir la posición sintáctica de los clíticos (Bruhn de Garavito & Montrul, 1996; Sánchez & Al-Kasey, 1999; Cuervo, 2007; Hurtado & Montrul, 2021), a pesar de no estar presente en su lengua materna. Además los participantes muestran capacidades para rechazar oraciones con falta de concordancia (Santoro, 2011), lo que significa que entienden la correferencialidad de persona y número, un rasgo no presente en su L1. Estas dos evidencias justificarían el acceso de los aprendientes a la gramática universal.

Los estudios cognitivistas sobre la adquisición de pronombres de objeto en español como segunda lengua revelan una clara dificultad progresiva en su dominio, especialmente con los pronombres de tercera persona (Andersen, 1983; VanPatten, 1990; Klee, 1989; Zyzik, 2004; Malovrh & Lee, 2021). Se observa que los aprendientes tienden a adquirir primero los clíticos de primera persona (*me, nos*), mientras que los de tercera (*lo(s), la(s), le(s)*) se adquieren más tarde y con mayor inestabilidad (Andersen, 1983; VanPatten, 1990; Klee, 1989). Un patrón recurrente es la adquisición de estructuras en forma de *chunks*, especialmente con verbos comunes como *gustar* o *dar* (Andersen, 1983; VanPatten, 1990; Zyzik, 2004; Zyzik, 2006; Kanwit & Quesada, 2018). También se documenta el uso de estrategias como la omisión del clítico o la repetición de frases nominales, incluso en niveles avanzados (Andersen, 1983; VanPatten, 1990; Klee, 1989; Malovrh & Lee, 2021; Zyzik, 2004). La transferencia de estructuras de la L1 influye significativamente en la interlengua, como el orden SVO en hablantes de inglés (Andersen, 1983; VanPatten, 1990) o el orden SOV en hablantes de quechua (Klee, 1989). Además, se identifican problemas persistentes con la multifuncionalidad de los clíticos y una tendencia a sobregeneralizar el uso del dativo *le* con referentes animados (Zyzik, 2004, 2006). Por último, se destaca que el tipo de input, ya sea formal o naturalista, impacta notablemente en el desarrollo de la interlengua (VanPatten, 1990), y que incluso los hablantes nativos pueden omitir clíticos en contextos donde tradicionalmente se consideran obligatorios (Kanwit & Quesada, 2018).

Desde la perspectiva del *Input Processing*, varios estudios han evidenciado que el orden sintáctico influye significativamente en la adquisición de pronombres clíticos en español como L2. LoCoco (1987) demostró que los aprendientes con L1 inglés tienden a

interpretar las oraciones en orden SVO, incluso cuando la estructura es OVS, debido a la transferencia de su lengua materna. Isabelli (2008) amplió este hallazgo al comparar aprendientes con L1 inglés e italiano, mostrando que el principio del primer nombre (*First Noun Principle*) no es universal, ya que los italianohablantes mostraron una interpretación más precisa de estructuras OVS. Por su parte, Lee y Malovrh (2009) observaron que solo los aprendientes más avanzados logran procesar correctamente estructuras OVS, siendo los clíticos de tercera persona los más difíciles de adquirir, en especial los femeninos, debido a la influencia del género y la multifuncionalidad. En cuanto a la instrucción, VanPatten y Cadierno (1993) encontraron que la instrucción procesal mejora la comprensión de clíticos más que la instrucción tradicional. Sin embargo, estudios posteriores como el de VanPatten y Borst (2012) revelaron que la instrucción explícita no tiene un efecto directo en el procesamiento del input. Asimismo, Leeser y DeMil (2013) concluyeron que, aunque la instrucción procesal mejora la interpretación de clíticos acusativos, no facilita la transferencia de estas habilidades a los dativos, evidenciando la dificultad particular que representan estos últimos. En conjunto, estos estudios subrayan tanto la dependencia del orden SVO como la complejidad cognitiva que implica procesar estructuras sintácticas más marcadas y multifuncionales en la adquisición de clíticos.

Desde una perspectiva variacionista, la adquisición de clíticos en español como L2 se caracteriza por una notable inestabilidad y por la influencia tanto de factores lingüísticos como sociolingüísticos. El estudio longitudinal de Geeslin et al. (2010) mostró que estudiantes de español en un programa de inmersión en España tendían a usar el clítico dativo *le* en contextos acusativos con referentes animados, reflejando una falta

de adquisición del caso y una fuerte influencia de la animacidad en la selección de clíticos. Con el tiempo, los participantes mostraron una evolución hacia un uso más acorde al sistema nativo, aunque persistía la variación. Por su parte, Peace (2020), desde la teoría de sistemas dinámicos, evidenció que la adquisición de clíticos es un proceso no lineal, altamente influenciado por factores cognitivos, sociales y de instrucción. En su estudio, los clíticos dativos con función de experimentante aparecieron únicamente en niveles avanzados, y muchos estudiantes optaban por evitar el uso de clíticos, recurriendo a frases nominales completas por comodidad o inseguridad. Ambos estudios confirman que la adquisición de clíticos no solo implica dificultades estructurales, sino también la necesidad de adaptarse a la variación dialectal (como el leísmo), especialmente en contextos de inmersión, lo que agrega una capa adicional de complejidad al proceso de adquisición (Geeslin et al., 2010; Peace, 2020).

En conjunto, los estudios revisados confirman que la adquisición de clíticos dativos en español es un proceso complejo, influido por múltiples factores lingüísticos, cognitivos y sociolingüísticos. Los datos de hablantes nativos revelan una adquisición temprana y estable de los clíticos (Eisenclas, 2013; Sánchez Calderón, 2021), mientras que en aprendientes de español como L2 se observan grandes dificultades, especialmente con los clíticos de tercera persona y las construcciones reduplicadas (Liceras, 1985; Cuervo, 2007; Escobar Álvarez, 2017). La investigación desde estas cuatro perspectivas (generativista, cognitivista, del procesamiento del input y variacionista) destaca la influencia de la lengua materna, el tipo de instrucción, el contexto sociolingüístico (como el leísmo) y la preferencia por estructuras como SVO (Andersen, 1983; VanPatten, 1990; Geeslin et al., 2010; Peace, 2020). Además, se ha documentado que el aprendizaje suele

ser secuencial, comenzando con formas más simples y frecuentes (como *me, nos*) y progresando lentamente hacia formas más complejas o multifuncionales (*le, lo, la*) (Zyzik, 2004; Malovrh & Lee, 2021). En definitiva, el dominio de los clíticos en español L2 requiere no solo comprensión morfosintáctica, sino también una adaptación discursiva y contextual, especialmente en contextos de contacto con variedades dialectales.

3.7. Otros estudios sobre el clítico dativo

En los siguientes apartados se revisan los estudios que buscan desentrañar la naturaleza de las construcciones reduplicadas, abordando tanto los factores que determinan su obligatoriedad u opcionalidad (§3.7.1) como aquellas investigaciones que analizan la variación de la reduplicación entre hablantes nativos de diferentes variedades del español (§3.7.2)

3.7.1. Estudios sobre la reduplicación del clítico dativo

Las gramáticas prescriptivas afirman que la duplicación o doblado de pronombres átonos en el que aparece conjuntamente un pronombre átono dativo y el grupo nominal al que se refiere suele ser lo común, con escasas excepciones (Real Academia Española, 2009:2062). Sin embargo, el continuo debate sobre la obligatoriedad y la opcionalidad de la reduplicación de los pronombres clíticos hace que el asunto no se haya esclarecido del todo (Blickford, 1985:189). En esta sección se presentan los trabajos de distintos autores que tratan de determinar los factores que intervienen en la obligatoriedad u opcionalidad de la reduplicación del clítico dativo.

Partiendo de la crítica sobre la falta de reglas de la concurrencia del dativo en el español moderno, Poston (1953) analizó 20 textos del siglo XX tanto de España como de Latinoamérica de diversas temáticas y determinó que la reduplicación de los clíticos dativos con objeto indirecto preverbal es la regla, en una media de cinco duplicados a uno no duplicados. Cuando el objeto indirecto seguía al verbo, Poston encontró que la reduplicación era opcional, y concurrían ambas formas (con y sin clítico), como podemos ver en los ejemplos (111) con clítico y (112) sin clítico. Aunque Poston no llega a profundizar en el tema y reconoce que no es demostrable, afirma que cuando ocurre casos sin clíticos pueden deberse a un discurso más formal (Poston, 1953:271).

(111) Le dice a la adorada (...) (Poston, 1953:271)

(112) Dice aquel día a Maruja (...)

Además, el autor presenta un listado de la variación de verbos ditransitivos con sus porcentajes con y sin clíticos en el que *dar*, *decir* y *hacer* fueron los tres verbos con mayor uso sin clítico. Este estudio supone un intento de encontrar respuesta a la reduplicación o falta de esta, y evidencia la convivencia de las dos formas (en concreto, en la situación posverbal del objeto indirecto), sin todavía dar respuestas concretas a lo que favorece dicha variación.

Por su lado, Blickford (1985) reconoce que hay construcciones donde el dativo clítico es opcional, como (113), pero achaca la obligatoriedad de la coocurrencia del clítico cuando el objeto indirecto es un pronombre tónico (114) y cuando hay dislocación del clítico a la izquierda (115).

(113) Mario (le) dio unos regalitos (Blickford, 1985:191)

(114) Le da corbatas a él cada Navidad

(115) A su esposo, siempre le da corbatas

Además, Blickford determina que el clítico es obligatorio con verbos que asignan el papel temático de experimentante, como en (116), el papel de beneficiario, como en (117), el de poseedor como en (118) y con los dativos éticos, como en el ejemplo (119).

(116) La música clásica le/* Ø gusta a Renato (Blickford, 1985:192)

(117) Les/*Ø pintaban las paredes a los dueños todos los veranos

(118) Antes de cenar, siempre le/*Ø lava las manos a su hija

(119) Esos niños malos siempre le/* Ø ensucian mi auto a Jorge cuando se lo
presto

Blickford considera que los clíticos son opcionales cuando el OI recibe el papel temático de recipiente y meta, como en (120), con verbos como *dar* y *decir*.

(120) (Le) Da corbatas a su esposo cada Navidad (Blickford, 1985:192)

Fish (1968) determina que la duplicación se produce con elementos ya conocidos en el discurso o es un complemento natural y común que es esperado en el contexto, como en (121), pero cuando el objeto o la acción es “inusual en las circunstancias, seleccionada especialmente o contrastada” (Fish 1968:865), el pronombre clítico se puede omitir,

como en (122). Sin embargo, Fish define como *algo inusual* una oración que contiene el verbo *soler*, lo que no termina de ser ni convincente ni coherente.

(121) Dígale al panadero que mañana le pagaré (Fish, 1968:865)

(122) Solía robar dinero a su padre (Fish, 1968:865)

Sin embargo, Fish en el mismo artículo admite que la omisión del clítico en este tipo de construcciones no es tan habitual y suele responder a razones estilísticas (Fish, 1968:865), lo que una vez más refleja la vaguedad de sus explicaciones. Podemos ver también la contradicción entre los autores, ya que el ejemplo (121) tiene meta/recipiente (i.e. *el panadero*) y lleva el verbo *decir*, lo cual contradice lo mencionado por Blickford anteriormente, con el ejemplo (122), según el cual los clíticos con meta se pueden omitir. Fish observa otras situaciones de concurrencia entre reduplicación y falta de esta, intentando encontrar respuestas en el contexto. Por ejemplo, reconoce otra falta de reduplicación con construcciones formales con *usted(es)*, como en (123), donde acepta que se omite cuando es nuevo en el contexto, “como cuando se habla con extraños, o es un objeto de una acción excepcional” (Fish, 1968:865), o en (124), donde Fish identifica también los tópicos de reanudación (*resumptive topic*), que se relaciona con información ya conocida en contextos afectivos.

(123) En qué puedo servir a ustedes (Fish, 1968:865)

(124) ¡Le dio miedo el convento a la santita! (Fish, 1968:866)

Sin embargo, las explicaciones de Fish son vagas y contradictorias, y no se presentan suficientes ejemplos para justificar las posibles teorías que quiere establecer el autor. Este estudio demuestra la continua falta de acuerdo entre los autores.

Correa (2003) estudió la supuesta opcionalidad de los clíticos acusativos (125) y dativos (126) con sintagma nominal correferencial, admitiendo las dificultades que surgían para los análisis sintácticos.

(125) Maite la invitó a Elena a su casa (Correa, 2003:8)

(126) Jacinto le dijo a Diana que no le caía bien

En su tesis de maestría estudió la opcionalidad de los clíticos e investigó los posibles factores que determinan su obligatoriedad u opcionalidad. En primer lugar, Correa analizó si la especificidad y animacidad podían determinar la obligatoriedad u opcionalidad del doblado de clíticos. En cuanto al clítico dativo, Correa observó que el doblado de OI es opcional al ser animado y específico, como en (127) y (128), y parece ser obligatorio cuando el sintagma nominal correferente es inanimado y va introducido por la preposición *a*, como en (129).

(127) Jordi (le) ha mandado un email a Ferrán (Correa, 2003:54)

(128) Maruja (le) vendió a su hijo a los traficantes

(129) ?(Le) añadí un párrafo al artículo

En cuanto al orden sintáctico, Correa concuerda con Ordóñez (1998) que el doblado de clíticos de OI es obligatorio cuando sigue el orden no canónico (OI>OD) como en ya se vio en (125), pero opcional en el orden canónico (OD>OI), como en el ejemplo anterior(126).

(125) Maite la invitó a Elena a su casa (Correa, 2003:8)

(126) Jordi (le) ha mandado un email a Ferrán (Correa, 2003:54)

Además, en construcciones con cláusulas relativas con [sujeto (postverbal)>OI], como en (129), el clítico dativo puede ser opcional.

(129) Esta es la asignatura que (les) enseñaba el profesor a los estudiantes
(Correa, 2003:72)

Para Correa los roles temáticos, al igual que para Blickford, también son determinantes para el doblado de clíticos, observando que el clítico es opcional cuando el papel temático es recipiente (130) o meta (131) y obligatorio cuando es experimentante (132), beneficiario (133), poseedor inalienable (134) y dativo ético (135).

(130) (Le) Di el ratón a Manolo (Correa, 2003:56)

(131) (Le) conté un cotilleo a Rita

(132) *(Le) gustan los caracoles a Juana

(133) *(Les) falta un tornillo a esos hombres

(134) *(Le) rompí una costilla al entrenador (sin querer)

(135) El niño *(le) come muy mal a la abuela

En cuanto al tipo de información, Correa trata de explicar cómo la jerarquía de la topicalidad propuesta por Diesing (1992) y la jerarquía de la animacidad propuesta por Weissenrieder (1995) pueden ayudar a explicar la reduplicación o falta de esta. La primera, la jerarquía de la topicalidad, determina que cuanto más tópico es el objeto y más conocida es la información del sintagma nominal, más propenso será el doblado, como vemos en los ejemplos (136) y (137).

(136) (Le) dije a Leire que fuera a casa

(Correa, 2003:15)

(137) *(Te) dije a ti que fueras a casa

Es decir, Correa propone que la presencia o ausencia del clítico dativo en construcciones duplicadas puede explicarse si tenemos en cuenta en primer lugar la topicalidad del referente (qué tan conocido/esperado es), y en segundo lugar la animacidad del referente (si es humano, animado, etc.).¹⁰ La combinación de estas jerarquías ayuda a predecir si la

¹⁰ Según una comunicación personal con T. Gupton, Correa parecería considerar que, en general, los pronombres tónicos como *a mí, a ti, a él, a ella*, etc., son menos definidos que los nombres propios. Sin embargo, Gupton observa que, cuando un pronombre tónico funciona como complemento del verbo, la reduplicación con clítico es obligatoria, lo que sugiere que dichos pronombres podrían ser en realidad más [+tópico] que los nombres propios. Este planteamiento genera algunas observaciones problemáticas: (1) si la reduplicación es obligatoria con pronombres tónicos, entonces estos deben clasificarse como más tópicos que los nombres propios, aunque casos como *la Paula* o *el Juan* presentan dudas; (2) esta obligatoriedad no parece depender del papel temático del objeto directo o indirecto; (3) la regla de Correa que establece la obligatoriedad del clítico cuando el SN es inanimado y aparece con la preposición *a* se ve desafiada por el hecho de que los pronombres personales no son inanimados, y aun así requieren reduplicación; (4) si los pronombres personales no siguen las tendencias propuestas por la hipótesis, entonces habría que considerarlos excepcionales, lo cual debilita el poder explicativo de la teoría (Gupton, T., comunicación personal, 19 de abril, 2025).

estructura con clítico es más o menos probable o aceptable. La oración (137) *Te dije a ti que fueras a casa* es aceptable y necesaria cuando hay contraste o énfasis. Sin embargo, en contextos neutros donde no hay contraste, la duplicación puede sonar redundante o innecesaria, y eso es lo que critica la autora.

Por otro lado, la jerarquía de la animacidad se basa en la idea de que cuanto más animado es el objeto, más propenso será para el doblado, como podemos ver en los ejemplos (138) y (139).

(138) (*La) comí la manzana (Correa, 2003:15)

(139) (La) llamé a Nuria

Es decir, según la autora, (138) es más común y aceptado que (139) al tratarse de un referente (*Nuria*) animado. Correa compara estas jerarquías de objeto con la escala de topicalidad de los sintagmas nominales de sujeto. Según Correa, “los sintagmas nominales se utilizan cuando se necesita hacer referencia completa a alguien (140), los pronombres cuando la información no es del todo nueva (141) y cuando la información es conocida habría *pro* (142)” (Correa, 2003:57).

(140) Álex cocinó un chuletón de vaca con patatas (Correa, 2003:52)

(141) Él cocinó un chuletón de vaca con patatas

(142) (pro) Cocinó un chuletón de vaca con patatas

Teniendo en cuenta todos estos factores, la autora predice el mismo comportamiento con los clíticos, es decir, que cuanto más tópico es un objeto y más conocida es la información de ese sintagma nominal, el sintagma es más propenso al doblado (u obligatorio), como en (143a-c).

- (143) a. (Le) pregunté mi duda a Jaime (Correa, 2003:58)
b. *(Le) pregunté mi duda a él
c. *(Le) pregunté mi duda [pro]

Según la autora, algunos de los factores detallados anteriormente, como la especificidad, los roles temáticos o el orden de los objetos, pueden resumirse en las jerarquías relacionadas con la topicalidad y la animacidad. De esta manera, los elementos más tópicos y animados tienen una mayor probabilidad de ser asociados con el doblado de clíticos, lo que facilita su procesamiento y expresión en estructuras oracionales. Este enfoque destaca la interacción entre las características del sintagma nominal y la estructura sintáctica del enunciado, sugiriendo que el uso de clíticos está influenciado por la prominencia de los argumentos en la oración.

Otro caso relevante donde el clítico es obligatorio es la dislocación del clítico a la izquierda (CLLD), que se refiere a la dislocación de constituyentes a la izquierda reduplicada con un pronombre clítico correferencial, cuyo constituyente tiene una relación anafórica previa en el discurso (Sequeros-Valle et al. 2020:307), como en (144) con un clítico acusativo y (145) con un clítico dativo.

(144) A Pedro María lo ve en el parque (Sequeros-Valle et al., 2020:307)

(145) A María le envié un diploma

Es en este contexto donde entran en juego las interfaces, entendidas como la interacción entre dos o más módulos lingüísticos, que pueden ser internos (como la sintaxis, la semántica o la prosodia) o externos (como la pragmática o el discurso) (Sorace, 2006). Puesto que la adquisición de este rasgo involucra una interfaz interna (la morfosintaxis) y otra externa (dominios no lingüísticos cognitivos como el discurso), varios autores (Sequeros-Valle et al., 2020; Leal et al., 2015) investigaron esta estructura bajo las predicciones de la hipótesis de las interfaces (Sorace 2011 en Sequeros-Valle et al., 2020), que predice que la interacción de dos interfaces puede conllevar opcionalidad residual. Esta hipótesis será un factor más a tener en cuenta en el proceso adquisitivo de la reduplicación de los dativos por parte de los aprendientes.

Por lo tanto, la obligatoriedad u opcionalidad del doblado de clíticos se puede resumir en la siguiente tabla cuatro, dividida entre distintos factores que determinan su obligatoriedad u opcionalidad, como la naturaleza de la frase nominal correferencial con el dativo (que puede estar formada por un pronombre tónico, un nombre animado, un nombre inanimado, un nombre individual y un nombre grupal), la sintaxis (cuando la construcción sigue un orden canónico (OD>OI), el orden no canónico (OI>OD), la dislocación del clítico hacia la izquierda o el sujeto posverbal, los elementos asociados al discurso (cuando el referente es conocido o desconocido) y el papel temático del referente con respecto al verbo (que puede ser experimentante, beneficiario, poseedor, recipiente/meta y dativo de interés). Esta tabla nos muestra un sistema complejo y poco

transparente, pues dificulta la comprensión sobre la obligatoriedad y opcionalidad de la reduplicación. Si el objetivo de buscar reglas es aplicarlas a la enseñanza, estas tienen que ser lo más claras y concisas posibles, por lo que parece que queda tarea por delante para simplificar adecuadamente las reglas sobre la reduplicación. Como bien dice Frantzen (1995), aunque dar reglas gramaticales puede ser beneficioso, dar demasiadas puede confundir a los estudiantes (1995:145).

Tabla 4. Resumen de los factores que intervienen en la obligatoriedad y opcionalidad del clítico dativo según la literatura previa.

Factores		Obligatorio	Opcional	Ejemplos
Frase nominal correferencial	Pronombre tónico	x		<i>Le dije a ella</i>
	Nombre Animado		x	<i>(Le) escribí a Ana</i>
	Nombre inanimado		x	<i>(le) Eché agua a las plantas</i>
	Nombre individual		x	<i>(Le) escribí a Ana</i>
	Nombre grupal		x	<i>(Le) Escribí a los alumnos</i>
Sintaxis	Orden canónico (OD>OI)		x	<i>Ana (le) mandó una circular a Sonia</i>
	Orden no canónico (OD>OI)	x		<i>Ana le mandó a Sonia una circular</i>
	Dislocación del clítico a la izquierda	x		<i>A Carmen le dijeron que no viniera</i>
	Sujeto posverbal		x	<i>Esta es la asignatura que (les) enseñaba el profesor a los estudiantes (Correa 2003: 72)</i>
Discurso	Referente conocido en la FN	x		<i>Le dije a Conchi que no viniera</i>
	Referente desconocido en la FN		x	<i>(Le) Di indicaciones a un turista</i>
	Experimentante	x		<i>A él le gusta el mar</i>
	Beneficiario	x		<i>Le ofrecí ayuda a Juan</i>

Factores		Obligatorio	Opcional	Ejemplos
Papel temático del verbo	Poseedor	x		<i>Le cortó el pelo a Alba</i>
	Dativo de interés	x		<i>Se le cayó el vaso</i>
	Recipiente o meta		x	<i>(Le)Envié la carta a Ana</i>

3.7.2. Estudios sobre la variación en la reduplicación o falta de ella del clítico dativo

Varios son los estudios que se han dedicado a investigar la opcionalidad de la reduplicación del clítico dativo. Algunos autores han mencionado la tendencia de las gramáticas descriptivas a considerar el clítico dativo correferencial como gramaticalizado u obligatorio (Hentschel, 2013:313-314), y la preferencia de la mayoría de los dialectos a reduplicar esta estructura (Montrul, 2010:171). Sin embargo, la evidencia de los estudios presentados a continuación demuestra un escenario muy distinto al prescriptivo, donde la opcionalidad se da por hecho en determinados contextos. Entre los estudios que analizaron esta variación destacan los estudios de Weissenrieder (1995), Flores y Melis (2004), Belloro (2012), Hentschel (2013), y Aranovich (2016).

Weissenrieder (1995) analizó la reduplicación del dativo utilizando como corpus el libro *El beso de la mujer araña* de Manuel Puig (1976). Los datos obtenidos en su estudio demostraron una correlación entre la reduplicación de pronombres y los nombres altamente identificables y tópicos. El término *tópico* se refiere a "la parte más central de un evento reportado" (Croft, 1988, citado en Weissenrieder, 1995:78), mientras que *identificable* hace referencia a la claridad del referente. Por ejemplo, Weissenrieder observó que el referente *una sirvienta* se reduplicaba con el clítico *le*, mientras que *la mucama* no se reduplicaba. Esto se debía a que *una sirvienta* era un referente clave en la narración, mientras que *la mucama* no tenía la misma prominencia. El autor concluyó que las características de la FN son determinantes para la presencia o ausencia de la

reduplicación. En particular, cuanto más singular y definida es la FN, más probable es que se dé la reduplicación del clítico. Por ejemplo, cuando un referente es claro y específico en el discurso, como en *una sirvienta*, se favorece la reducción del pronombre. Weissenrieder también destacó que la claridad discursiva influye en la reduplicación del pronombre y la FN. Es decir, cuando no se produce la reduplicación, suele ser porque el referente tiene un papel menos importante o menos relevante en la narración. No obstante, el autor matiza que otros factores también pueden intervenir en el fenómeno de la reduplicación, como la *reduplicación enfática*, que no fue abordada en su estudio.

Flores y Melis (2004) realizaron un estudio diatópico de libros de México y España para analizar la evolución de la duplicación del pronombre de objeto indirecto (OI) y la pérdida de distinción en el área pronominal (*leísmo*, *loísmo* y *laísmo*). Este estudio, centrado en obras del siglo XX, era la continuación de otro estudio diacrónico realizado por las mismas autoras (Flores & Melis, 2003), que analizó textos de la Edad Media hasta finales del siglo XX. Las autoras observaron casos tanto con doblado como en *Grandes* (146), y como sin él en *Leguina* (147).

(146) Pregúntale a ella, que igual se acuerda (Flores & Melis, 2004:329)

(147) El arquitecto ordenó a dos obreros que (...) (Flores & Melis, 2004:344)

Flores y Melis querían analizar cómo el énfasis en la distinción pronominal podía influir en la reduplicación del OI. Es decir, las autoras observaron que el fenómeno de duplicación del OI era un fenómeno de expansión relativamente nuevo. El uso se extiende a partir del siglo XIX, coincidiendo con la introducción de la preposición *a*

frente a objeto directo (OD) animado. Según Flores y Melis, esta aparición provocó una desaparición de la distinción entre OD y OI. Por lo tanto, la reduplicación del OI venía motivada por la necesidad de una distinción entre las dos funciones gramaticales. En el presente estudio, el objetivo era comprobar si la duplicación del OI era más frecuente en las variedades del español con una mayor tendencia a la conservación de la distinción pronominal entre OD y OI, frente a las variedades más innovadoras. Es decir, la hipótesis de las autoras sostiene que, a medida que las distinciones entre los casos dativo y acusativo sean más fuertes y claras en un sistema lingüístico, habrá una mayor necesidad de conservar esas distinciones, lo que resultará en un mayor número de duplicaciones del OI. Por ejemplo, en frases como (148), en las que la distinción entre los casos es más evidente como en la variedad mexicana, podríamos observar una duplicación que refuerza la claridad del objeto indirecto. Sin embargo, en contextos donde la variación en el uso de los clíticos ha debilitado la distinción de casos como en la variedad peninsular del centro y norte de España, se pueden observar construcciones como (149), con falta de reduplicación con clítico dativo.

(148) Le di el libro a Juan

(149) Di el libro a Juan

Esto muestra cómo, en contextos donde la distinción entre los casos es más prominente, los hablantes pueden optar por duplicar el pronombre para asegurar la claridad de la relación entre los argumentos.

Para llevar a cabo este estudio, Flores y Melis eligieron la variedad mexicana como el uso canónico de los pronombres acusativos y dativos por ser la variedad más conservadora; la variedad peninsular madrileña como uso mediador entre el uso etimológico y el innovador; y, por último, la variedad peninsular norteña (con sustrato del astur-leonés y vasco) como variedad innovadora. En estas últimas variedades se esperaba encontrar una menor difusión de la duplicación del OI. Se analizaron cuatro textos de la variedad mexicana, cuatro de la variedad madrileña y siete de la variedad norteña, todos pertenecientes a escritores actuales. Las conclusiones a las que llegaron las autoras coincidieron con su hipótesis inicial. Es decir, las zonas donde existe mayor variación entre el dativo y el acusativo en el área pronominal (centro y norte de España) se encuentran menos interesadas en la distinción del OD y el OI. Consecuentemente, existe una menor reduplicación en las variedades peninsulares que en la variedad mexicana. Mientras que en la variedad mexicana el porcentaje de duplicación del OI era del 91%, en la zona madrileña fue del 80% y en la norteña del 70%. Sin embargo, la duplicación del OI en relación con pronombres y topicalizaciones muestra datos parecidos en las tres variedades (México 97%, Madrid 96% y Norte Peninsular 94%), por ejemplo en la variedad mexicana (150), en la del centro de España (151) y en la del norte de España (152).

(150) Le ofreció a Felipe unas pastillas (Flores & Melis, 2004: 344)

(151) A mi madre no le gustaban los carritos

(152) Le he dicho a mi marido que estaría en casa

Flores y Melis indicaron que, mientras en las variedades peninsulares la variación parece responder a factores discursivos, en la variedad mexicana la duplicación era la norma. El estudio de Flores y Melis es importante para el presente trabajo porque hace hincapié en cómo la falta de distinción de caso motiva la falta de reduplicación del OI. Además, porque muestra una gran variación entre las variedades peninsulares y mexicanas.

También es importante resaltar el trabajo de Belloro (2012), quien analizó la variación y relación de los pronombres clíticos, tanto dativos como acusativos, de manera diatópica, abarcando tres dialectos del español: el de México, Argentina y España. Belloro presenta ciertas características de los clíticos que se asemejan a las de los afijos flexivos, pero se distinguen de estos últimos por la capacidad de asociarse a bases no verbales en el dialecto mexicano (156) o argentino y la concurrencia de clíticos acusativos con alcance sobre verbos coordinados en el dialecto de España (157).

(156) ¡Híjole!

(Belloro, 2012:396-400)

(157) El zapatero alzó la vista hasta ella, cogió el tubo, y lo miró y remiró

El ejemplo mexicano (158) también ofrece una nueva característica a estos clíticos, pues ejemplifica un uso no referencial. Según Belloro, la falta de concordancia con referente plural evidencia una pérdida de rasgos referenciales.

(158) Los reactores nucleares en escala, cuando se le presentan a los alumnos (...)

(Belloro, 2012:403)

Otras características de los clíticos dativos según Belloro son su capacidad para tener como antecedentes frases indefinidas, como en el ejemplo (159), su compatibilidad con palabras interrogativas con participante humano como en el ejemplo (160) e incompatible con palabras interrogativas sin referente humano, como en (161) y la coocurrencia del clítico y la FN, como en (162).

(159) A nadie le importa un bledo las formas, tío (España, Belloro, 2012:404)

(160) ¿Y quién le enseñó a trabajar así en eso?

(161) *¿Qué lo estás leyendo?

(162) Le he pedido a Inma Amador que nos lo explique (Belloro, 2012:405)

Según Belloro, estas pruebas muestran una mayor similitud de los pronombres dativos con los marcadores de concordancia en comparación con los acusativos, y rara vez se encuentran nulos. Es decir, puesto que los dativos son “más compatibles que los acusativos con las lecturas genéricas o no referenciales, con antecedentes indefinidos, con palabras interrogativas y con contextos de multirrepresentación y despronominalización en los fenómenos de concordancias innovadoras” (Belloro, 2012:405), todas estas pruebas evidencian que el clítico dativo ha perdido sus rasgos de pronombre para pasar a marcador de concordancia, lo que nos permite comprender cómo los pronombres dativos han experimentado un cambio en su función, pasando de ser pronombres plenos a convertirse en marcadores de concordancia. Este cambio tiene implicaciones tanto en el análisis de la evolución de los sistemas pronominales en las lenguas como en la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua. Al entender cómo los dativos

se comportan de manera diferente a los acusativos, podemos ajustar las expectativas y estrategias de enseñanza, reconociendo que los hablantes nativos y los aprendientes pueden usar estos clíticos de forma más flexible y menos rígida en ciertos contextos. Además, este conocimiento ayuda a identificar fenómenos lingüísticos innovadores y a comprender cómo los hablantes de diferentes dialectos del español están reconfigurando sus sistemas pronominales de manera diferente.

Otra autora que analizó la frecuencia fue Hentschel (2013). A diferencia de Flores y Melis, ella observó que el número de OI duplicados era menor que el de los no duplicados. Para llegar a esta observación y conclusión, la autora analizó una traducción formal de la Biblia de 1996, como en (163), y otra informal de 1997, en (164), ambas de Hispanoamérica.

(163) De repente vio a Samuel, y dio un grito, luego le dijo a Saúl

(164) Cuando la mujer vio a Samuel, clamó a gran voz y la mujer habló a Saúl

diciendo (...)

(Hentschel, 2013:318)

La razón por la cual eligió esta variedad se debe a una menor presencia del *leísmo*, *loísmo* y *laísmo*, comparado con la variedad peninsular. Según la autora, las dos funciones del clítico correferencial son indicar los rasgos (animacidad, definición y especificidad) y desambiguarlo del objeto directo (OD). Debido a esta última función, la autora indica que en España la duplicación es menos evidente por la tendencia a abandonar la distinción entre el objeto directo e indirecto. La autora presupone que los estudios anteriores han indicado una mayor presencia de duplicaciones porque no han separado los verbos

intransitivos de los ditransitivos. Henstchel destaca la importancia de analizar los OI incluyendo a los OD, por lo menos, en construcciones ditransitivas, puesto que interactúan rasgos referenciales y sintácticos de los dos, como la animacidad. Tras su análisis de más de 500 frases, la autora determinó que los OI no duplicados eran más frecuentes que los duplicados, en contra de lo que dicen los estudios previos y las gramáticas, donde a veces se señala incluso su obligatoriedad. La autora no pudo comprobar si el orden o la animacidad del OD influía en los resultados, pero lo que sí pudo observar fue un proceso de gramaticalización. El proceso de gramaticalización al que se refiere la autora consiste en la transformación del clítico dativo, que originalmente funcionaba como un pronombre de objeto indirecto (OI), hacia una forma más abstracta y funcional, desempeñando un papel más cercano a un marcador de concordancia. En la versión formal se observó que la duplicación sigue restringiéndose a sus funciones originales mientras que en la informal ya no la guarda y es más generalizada. Este estudio es de especial importancia para la presente propuesta, pues demuestra datos sobre la frecuencia y obligación de la duplicación del OI que contradicen a los estudios anteriores. Sin embargo, teniendo en cuenta que las versiones de la Biblia puede que hayan reproducido un registro más arcaizante (a pesar de ser versiones más modernas) y si es cierto que la reduplicación comenzó a partir del s. XIX, inspirado del cambio de la *a* antes de acusativo, se esperaría menos reduplicación en general, por lo que los materiales de este estudio puede que no sean los más apropiados para estudiar la variación de la reduplicación. Además, si los verbos intransitivos no suelen seleccionar clíticos dativos que duplicar, lo que tendríamos que esperar es que, al considerar solo los verbos transitivos, ocurra un porcentaje más alto de reduplicaciones dativas. Por lo tanto, este

estudio demuestra la necesidad de explorar esta variación de forma más detallada, con mayor número de contextos y con datos más auténticos. Además, ayuda a justificar la inclusión de hablantes nativos en el estudio sobre la adquisición de L2. Aunque este estudio demuestra que existe opcionalidad entre hablantes nativos, no queda claro qué tipo de opcionalidad es.

El estudio de Guerrero Hernández (2014) se centra en las construcciones sin clítico dativo del español de México. En concreto, la investigadora analiza 150 construcciones de dativo con clítico y 150 sin clítico de textos orales del español contemporáneo de tres corpus (CSCM, CdE y CREA), en construcciones benefactivas. Guerrero Hernández observó las variables referenciales, cognitivas, discursivas y externas). En concreto, las variables referenciales se refieren a la animacidad, es decir, si el objeto indirecto es animado o inanimado, y el número, que se refiere al singular o plural del referente. Las variables cognitivas involucran la definitud, que señala si el objeto es conocido o específico, y la individuación, que se refiere a cuán específico o individualizado es el objeto. Las variables discursivas abarcan la topicalidad, que mide la relevancia del objeto en el discurso, y la persistencia, que indica cuán frecuente es el objeto en el contexto conversacional. Finalmente, la variable externa de registro se refiere al contexto de formalidad o informalidad del discurso, influyendo en el uso o no del clítico. Estas variables reflejan cómo diferentes factores lingüísticos y contextuales inciden en la presencia de los clíticos dativos. Los resultados obtenidos confirmaron que una alta preferencia clara de los dativos en construcciones con entidades animadas. Sin embargo, en las construcciones analizadas sin clítico, los datos de la animacidad era un 48% para los referentes animados y un 52% para los inanimados, por lo que la diferencia

no fue significativa. En cuanto al número, son más comunes las construcciones con clíticos con referentes singulares (66%) que con plurales (34%). Sin embargo, las construcciones sin clítico son más comunes con referentes plurales (56% vs. 44%). Al analizar las variables de definitud e individualización, Guerrero Hernández observó que eran más comunes las construcciones sin clítico con referentes definidos (85%) pero suelen ser entidades no individualizadas (67%). Por otro lado, la autora analizó la topicalidad y la persistencia y los datos mostraron que las construcciones sin clítico eran más comunes con nuevos referentes (81% de las construcciones sin clítico tenían nuevo referente, frente un 19% con referente dado) y cuando el referente no era persistente (77% con referente no persistente frente a un 23% con referente persistente). Es decir, la persistencia se refiere a la continuidad o la permanencia del objeto indirecto a lo largo de un discurso o texto, por lo que la ausencia de clítico con el referente *a sus cuates* como en (165) estaba relacionado con su falta de persistencia en el discurso.

(165) ¡Ah, pues no, claro! Inf. –Y fíjate: dijo a sus cuates que estaba tan contento, haciéndose ilusiones de las primeras comuniones de (...)

(Guerrero Hernández, 2014:90)

Por último, al analizar el registro, Guerrero Hernández observó que las construcciones sin clítico eran más comunes en contextos formales (77%). La autora concluye que el uso u omisión del clítico dativo está determinado tanto por factores semánticos como discursivos, ya que su función principal es marcar entidades tópicas y prominentes, como los referentes animados, singulares, definidos e individualizados. En cambio, la omisión

del clítico tiende a ocurrir cuando el referente no cumple con estas características, es decir, cuando es plural, inanimado o no individualizado. La autora resalta que el clítico dativo no ha llegado a gramaticalizarse completamente, como se ha sugerido en la literatura previa, sino que mantiene funciones prototípicas de pronombre, lo que significa que todavía cumple con roles importantes de identificación y referencia. Esta observación es relevante porque indica que, a pesar de las tendencias hacia la omisión del clítico en ciertos contextos, como en situaciones de menor prominencia del referente, el clítico aún juega un papel crucial en la construcción de significado, especialmente en contextos en los que la claridad y especificidad son necesarias. Esto subraya la flexibilidad y la riqueza funcional de los clíticos dativos en la lengua, un aspecto que debe ser considerado en la enseñanza del español como segunda lengua, ya que implica que los estudiantes deben ser conscientes de los matices semánticos y discursivos que influyen en su uso.

Aranovich (2016) estudia la variación de la duplicación del verbo *dar* en un corpus periodístico de español rioplatense, y demuestra una relación entre el doblado de clíticos y el grado de definición del tema. Para ello, tiene en cuenta tres grados de definición: definido (166), indefinido (167) y objetos sustantivos escuetos (*bare noun*) (168).

(166) Piccoloti dio su apoyo a los cortes (Aranovich, 2016:299)

(167) Los sondeos dan hoy cierta ventaja al ex obispo Fernando Lugo

(168) Buscamos darle soluciones a la población (Aranovich, 2016:300)

Aranovich observa que la duplicación es menos probable cuando el tema es un sustantivo escueto, y propone una extensión de la hipótesis de la transitividad, basada en dos motivos: por un lado, considera que las cláusulas con objeto sustantivo escueto tienen un coeficiente de ditransitividad más bajo que el resto, y que los clíticos dativos son una manifestación estructural de una cláusula con un coeficiente de ditransitividad mayor con respecto a la morfosintaxis comparada con las cláusulas sin clíticos dativos. Así, la hipótesis de Aranovich aporta una perspectiva más profunda sobre las interacciones entre la morfosintaxis, la transitividad y la definición del tema en español rioplatense. Este concepto de transitividad y su relación con la duplicación de clíticos se extiende a otros estudios sobre la variación y el uso de los clíticos en diferentes contextos discursivos, lo cual nos lleva a explorar más a fondo el papel de la transitividad en otros dialectos y situaciones de habla.

En definitiva, la disparidad de estudios relacionados con el doblado de clítico dativo pone de manifiesto la cantidad de factores para tener en cuenta para su estudio y la falta de acuerdo latente. Los trabajos no se ponen de acuerdo en la frecuencia del doblado, teniendo resultados muy diferentes desde análisis diversos (Flores & Melis, 2004; Belloro, 2012; Hentschel, 2013; Guerrero Hernández, 2014), pero demuestran que el doblado no es ni mucho menos obligatorio, como mencionan las gramáticas examinadas. De los estudios que se centran en las características de la frase nominal (Weissenrieder, 1995; Hentschel, 2013), solo Weissenrieder determinó que el doblado suele ocurrir cuando la FN es definida y animada, mientras que hay más falta de reduplicación con elementos plurales, inanimados o indefinidos. Hentschel observó que los casos de OI no duplicados eran más numerosos y observó un proceso de

gramaticalización. Los roles temáticos también se han estudiado (Blickford, 1985), destacando que los verbos que requieren recipiente no presentan doblado tan frecuentemente (como *dar* o *decir*). El discurso también ha sido estudiado (Poston, 1953; Fish, 1968; Weissenrieder, 1995; Guerrero Hernández, 2014), y en los trabajos se mencionan cómo la reduplicación se presenta normalmente cuando presentamos algo conocido para el lector. En cuanto a la variación diatópica, varios estudios (Flores y Melis, 2004; Hentschel, 2013) concuerdan con una mayor reduplicación en el español latinoamericano frente al español peninsular, donde en la zona centro-norteña la falta de distinción entre OI y OD parece motivar la ausencia de reduplicación (Flores & Melis, 2004:332). Sin embargo, eso no quita que la omisión también esté presente en otras variedades como el español mexicano (Guerrero Hernández, 2014). Además, Belloro (2012) observó particularidades del clítico dativo en algunos dialectos como el mexicano no presentes en el acusativo, como la capacidad de adherirse a bases no verbales ni referenciales (p. ej.; *¡Hijole!*).

3.8. Resumen del capítulo

Este capítulo ha explorado los estudios previos en adquisición desde cuatro perspectivas (cognitivista, procesamiento de la información, variacionista y generativista). Además, se han repasado los estudios sobre los factores que intervienen en la obligatoriedad u opcionalidad del clítico en construcciones duplicadas, así como de estudios sobre la variación de ambas estructuras de forma diacrónica y diatópica.

Los estudios de adquisición desde todas las perspectivas han observado que los aprendientes de niveles principiantes apenas producían los clíticos dativos y cuando lo

hacían, era fruto de un aprendizaje en forma de bloque (*chunk*) con verbos frecuentes como *gustar*, *dar*, *decir* o *preguntar*. Tanto los hablantes principiantes como los avanzados tenían dificultad no solo para adquirir esta estructura sino también para procesar el orden cuando no era SVO. Aunque los aprendientes avanzados produjeron más pronombres, el sistema seguía siendo inestable. De cualquier modo, Zyzik (2004) manifestó la ausencia de datos suficientes de niveles más avanzados para conocer más en profundidad cómo se comportan los aprendientes más avanzados. Los autores que exploraron la adquisición de los clíticos justifican la dificultad del proceso al compendio de factores que interactúan en este fenómeno, como son el caso, la animacidad del referente, el género, el número y el orden sintáctico. Es decir, la interfaz interna (morfosintáctica) y la externa (entre la semántica y el discurso) dificultan el proceso de aprendizaje. Además, en los estudios en el extranjero, los participantes se enfrentan al sistema con variación también de los nativos, lo que incrementa el grado de dificultad. A pesar de todas las trabas a las que se enfrentan los aprendientes, los estudios revelan que sí se llegan a adquirir la posición sintáctica y la correferencialidad (Bruhn de Garavito & Montrul, 1996; Sánchez & Al-Kasey, 1999; Cuervo, 2007; Hurtado & Montrul, 2021), a pesar de no estar en su lengua materna, lo que justificarían el acceso de los aprendientes a la gramática universal.

En cuanto a los estudios que exploraron la obligatoriedad u opcionalidad del doblado de clíticos, los autores tuvieron en cuenta la naturaleza de la frase nominal correferencial con el dativo, la sintaxis, el orden no canónico, la dislocación del clítico hacia la izquierda o el sujeto posverbal, los elementos asociados al discurso y el papel temático del referente con respecto al verbo. Como vimos en la tabla de la página 72, los

autores no se ponen de acuerdo en determinar los factores que motivan la ausencia o presencia de la construcción reduplicada, lo que demuestra la necesidad de seguir estudiando este fenómeno para poder aclararlo. Por su parte, los estudios relacionados con la reduplicación del clítico dativo y la ausencia de la copia cuando la FN está presente muestran una falta de acuerdo en la frecuencia y la extensión dialectal de cada una de las construcciones, lo que evidencia una vez más las carencias informativas de estas estructuras y la necesidad de seguir investigándolas.

Como hemos observado, los estudios previos han ofrecido una variedad de resultados sobre la adquisición y variación en la reduplicación de clíticos, destacando la complejidad y la interacción de factores lingüísticos, discursivos y dialectales en este fenómeno. No obstante, persisten vacíos importantes en la comprensión de cómo se adquieren estas estructuras, especialmente en niveles más avanzados. Además, es crucial entender cómo los hablantes nativos de diversos dialectos y los profesores que interactúan con los estudiantes abordan estas construcciones. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo llenar estos vacíos al centrarse en la adquisición y variación de los pronombres de objeto indirecto. Se busca así generar nuevos datos que contribuyan a una comprensión más profunda de los procesos involucrados en la producción y adquisición de construcciones duplicadas con clíticos. A continuación se ofrece una justificación de los marcos empleados para abordar el estudio del fenómeno de la reduplicación en español.

3.9. Marcos teóricos del trabajo

El presente trabajo se enmarca en dos marcos teóricos complementarios para el estudio de la reduplicación del clítico dativo en español. Por un lado, este estudio adopta el marco generativo, que ofrece herramientas para comprender tanto el proceso de adquisición de la lengua como la gramática de interlengua que construyen los estudiantes durante su aprendizaje. Desde esta perspectiva, la reduplicación del clítico dativo no es un fenómeno superficial, sino una ventana para examinar la arquitectura interna de la gramática y los principios universales que la rigen. Por otro lado, en la investigación se adopta un marco variacionista, motivado por la escasez de datos que documenten de manera sistemática la variación dialectal en el ámbito hispanohablante. A través de este enfoque, es posible analizar cómo la reduplicación del clítico dativo presenta diferentes patrones de frecuencia, distribución y aceptación en diversos contextos geográficos y sociolingüísticos. El paradigma variacionista aporta, por tanto, una dimensión empírica al análisis, al revelar que la lengua no es una entidad homogénea, sino un sistema en constante variación donde factores sociales, dialectales y situacionales afectan a la realización de determinados fenómenos lingüísticos.

Tras explorar los estudios previos sobre la reduplicación del clítico dativo en este capítulo, el siguiente capítulo se centra en la descripción de la metodología empleada. En él se detallan los pasos seguidos para diseñar los instrumentos de recogida de datos, así como los criterios utilizados para la selección de participantes. Esta información es fundamental para comprender cómo se abordó empíricamente el análisis de la reduplicación del clítico dativo y de qué manera se buscó garantizar la fiabilidad y validez de los datos obtenidos.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

En el presente capítulo se detallan los pasos seguidos en este estudio para elaborar los instrumentos usados que ayudarán a responder a las preguntas de investigación sobre la aceptabilidad y producción de construcciones con y sin pronombres clíticos de dativo. En primer lugar, se describen la motivación de la metodología, las preguntas de investigación y las hipótesis generales del presente estudio (§4.1). A continuación, se introducen los instrumentos usados para responder a las preguntas de investigación (§4.2). En primer lugar, se detalla el primer instrumento: el cuestionario de la historia lingüística y demográfica de los participantes (§4.2.1). El segundo instrumento es el test de aceptabilidad, presentado en el apartado (§4.2.2), donde también se explican los factores que se han tenido en cuenta en su diseño y se dan ejemplos de las oraciones y de los distractores usados en la prueba. En el siguiente apartado (§4.2.3) se presenta el tercer instrumento, el test de producción. Allí se detallan los factores que se han tenido en cuenta en su elaboración y se muestran ejemplos de los diseños usados. Finalmente, se muestra el cuarto instrumento, la prueba de DELE, que determina el nivel de español de los estudiantes y profesores casi nativos (§4.2.4). En último lugar, se presentan las características de los participantes del estudio (§4.3).

4.1. Motivación de la metodología y preguntas de investigación

La primera pregunta de investigación es la siguiente:

1. ¿Los aprendientes de español como segunda lengua cuya primera lengua es el inglés que participaron en el presente estudio son capaces de producir la sintaxis de las construcciones duplicadas con clítico dativo y frase nominal en español, a pesar de ser una estructura inexistente en su primera lengua? ¿Existe alguna asimetría entre su producción y su comprensión?

La respuesta a esta pregunta se valora con un test de producción y la prueba de aceptabilidad. En la prueba de producción, los participantes describieron por escrito varias imágenes con dos participantes y con un banco de palabras que incluía verbos ditransitivos. Dado que los estudios previos han afirmado que las construcciones de reduplicación del dativo son muy inestables hasta niveles avanzados (Zyzik, 2004), se esperaba que los estudiantes de nivel intermedio (nivel más bajo) produjeran un reducido nivel de dativos clíticos, a favor de otras construcciones preposicionales (p. ej. : *Juan prepara una sopa para María*). Se esperaba que los aprendientes más avanzados produjeran un mayor número de clíticos, manteniendo cierta inestabilidad en el sistema. Por lo tanto, se pretendía comparar la correlación entre el nivel de español y el número de clíticos producidos entre ambos grupos. En la prueba de aceptabilidad, los estudiantes valoraron gramaticalmente 12 oraciones con verbos ditransitivos con clíticos dativos, 12 oraciones con verbos ditransitivos sin clíticos y 24 distractores. La valoración de las construcciones con clítico (p. ej., *Olga le lanzó la pelota a Sonia*) nos daría la respuesta para saber si los aprendientes aceptarían este tipo de construcciones a pesar de no estar presentes en su sistema. Dadas las dificultades de adquisición de esta estructura, se esperaba que los aprendientes de español como segunda lengua tuvieran dificultades para aceptar las construcciones con clítico, pero se esperaba que los aprendientes más

avanzados tuvieran un índice mayor de aceptabilidad que los aprendientes de nivel intermedio.

Por otro lado, a la dificultad de duplicar el clítico dativo con la frase nominal se suma la complicación de la posible opcionalidad en la reduplicación con ciertos verbos ditransitivos. Este es el caso del verbo *regalar*, que aparece en construcciones con y sin reduplicación del pronombre dativo, como se puede observar en (1):

(1) Simón regaló un juguete a Candela

Aunque los libros de texto de español y las gramáticas prescriptivas a menudo afirman que la duplicación del clítico dativo en español (p. ej., *Ana le da una flor a María*) es obligatoria o, a menudo, la forma preferida entre todos los dialectos, ciertos investigadores afirman que la duplicación es opcional con ciertos tipos de verbos (verbos ditransitivos que asignan un rol temático como destinatario/meta, por ejemplo *dar* (Aranovich, 2016; Hurtado y Montrul, 2021). Sin embargo, algunos autores, como Flores y Melis (2004), Belloro (2012) y Hentschel (2013) han notado variaciones regionales entre el español peninsular y los dialectos latinoamericanos. Sea como fuere, existen discrepancias en sus hallazgos. Mientras que Flores y Melis (2004) observaron una mayor producción y aceptabilidad de construcciones no duplicadas con verbos ditransitivos con construcciones receptoras entre los hispanohablantes peninsulares (p. ej., *Ana da una flor a María*), Hentschel (2013) descubrió que las construcciones no duplicadas eran más frecuentes de lo que se creía en la literatura latinoamericana. Esta afirmación fue contraria a los hallazgos de Belloro (2012), quien observó que las

construcciones duplicadas eran más populares en todos los dialectos. Dado que los estudiantes de español evitan producir clíticos, pero sus libros de texto y profesores a menudo rechazan la construcción sin ellos, es esencial recopilar más datos para resolver este debate.

A pesar de la falta de acuerdo sobre el tema, varios autores concuerdan en que las variables que parecen favorecer la omisión del clítico son las construcciones con verbos ditransitivos con papel temático recipiente/meta (Aranovich, 2016; Blickford, 1985; Correa, 2003), las construcciones con un orden canónico (es decir, el objeto directo precede al objeto indirecto) (Correa, 2003; Demonte, 1995; Ordoñez, 1998; Poston, 1958) y con referente desconocido (Fish, 1958; Correa, 2003; Weissenrieder, 1995). Más adelante, en el apartado (§3.2.2), se profundiza con mayor detalle sobre las variables.

La segunda pregunta de investigación se centra en averiguar las actitudes sobre la posible opcionalidad asociada con esta construcción según hablantes nativos:

2. Teniendo en cuenta que los verbos ditransitivos con papel temático de recipiente/meta, el orden sintáctico canónico de objetos y referentes desconocidos favorecen la omisión del clítico, ¿aceptan los nativos las construcciones sin duplicado del clítico dativo? ¿Aceptan los aprendientes de español estas estructuras sin clítico?

La primera parte de esta pregunta se valoró a través de la prueba de aceptabilidad, que se presenta en el apartado 4.2.2. En esta prueba los participantes tenían la posibilidad de evaluar oraciones que tenían esta combinación de variables y opcionalmente podían explicar las respuestas que evaluaron de forma negativa. La variable independiente era la aceptabilidad y las variables independientes eran tres variables binarias: (1) el uso u

omisión de clítico dativo; (2) el orden canónico y no canónico y (3) referente conocido y desconocido. En el capítulo seis, los resultados se analizaron a través de un modelo mixto lineal generalizado con el programa estadístico R.

En primer lugar, se hipotetizó que los hablantes nativos del español peninsular aceptarían de forma general las construcciones sin clítico, principalmente con orden canónico y con referente desconocido. Se hipotetizó también que la aceptabilidad sería menor con el cambio de orden canónico (es decir, cuando el objeto indirecto precede al directo). Por otro lado, se esperaba que ni los hablantes nativos de Argentina ni México, ni los dos grupos de profesores aceptaran la omisión del clítico dativo en ninguno de los casos.

La segunda parte de la pregunta sobre la aceptabilidad de los aprendientes de español de las construcciones sin clítico dativo se resolvió también con el test de aceptabilidad de las 12 oraciones sin clítico, el cual se examina en detalle en el apartado 4.2.2. Se esperaba que tanto los estudiantes intermedios como los avanzados aceptaran estas construcciones de forma general por semejarse más a la de su sistema. Sin embargo, se esperaba que los estudiantes avanzados rechazaran más estas estructuras, principalmente cuando hubiera un cambio de orden canónico (es decir, cuando el objeto indirecto precede al directo).

La tercera pregunta se centró en la producción de estas construcciones por parte de los hablantes nativos. La motivación de esta pregunta viene dada principalmente por dos motivos. El primer motivo venía porque los resultados en la aceptabilidad y la producción de las construcciones sin clítico dativo podían no coincidir. O sea, los participantes podían aceptar construcciones reduplicadas pero producir construcciones sin

clítico dativo, o al contrario, podían aceptar construcciones sin clítico dativo y producir construcciones reduplicadas. En segundo lugar, debido a la falta de acuerdo entre las gramáticas prescriptivas y descriptivas, las explicaciones de la obligatoriedad de la reduplicación en los libros de texto de español usados en clases formales de lengua y los estudios de variación vistos anteriormente, resulta crucial conocer cómo se comportan los hablantes nativos respecto a estas construcciones para esclarecer si estos fenómenos son resultado de variaciones regionales entre el español peninsular y el español latinoamericano, o si por el contrario, diferentes dialectos que en el pasado supuestamente han tenido más tendencia a producir estructuras duplicadas (como México y Argentina) están aceptando y produciendo construcciones no duplicadas al igual que ocurre en el español peninsular, como han afirmado autores anteriores. La recopilación de estos datos no sólo proporcionaría una variedad de gramáticas de hablantes nativos monolingües con las que comparar con nuestros aprendices de una segunda lengua, sino que también mostraría datos auténticos para arrojar más luz sobre el debate actual. Es por ello por lo que la última pregunta es:

3. ¿Los hablantes nativos de español producen construcciones con verbos ditransitivos sin clítico dativo? Si es así, ¿qué variables (orden sintáctico y referente conocido o desconocido) favorece más a estas construcciones?

Esta pregunta se intentó responder con los resultados de la prueba de producción, la cual se describe en más profundidad más adelante en el apartado 4.3.3, donde se puede observar si los participantes nativos producen u omiten el clítico dativo. Se esperaba que los resultados de la producción fueran dispares a los de aceptabilidad, es decir, se esperaba que los participantes nativos de todas las regiones produjeran la construcción

reduplicada por ser la construcción más común, y por lo tanto, no marcada. Sin embargo, se esperaba que los participantes peninsulares produjeran más construcciones sin clítico que el resto de participantes, y cuando la produjeran, el orden que más favoreciera a estas construcciones sin dativo fuera con orden sintáctico canónico (OD+OI) y con referentes desconocidos. Se hipotetizó que los profesores de español siempre producirían la construcción reduplicada, quizá en parte por la influencia de las instrucciones didácticas de los libros de español.

4.2. Instrumentos para responder a las preguntas

Los datos obtenidos para responder a las preguntas de este estudio se han recolectado a través de cuatro versiones de la misma prueba: una para los estudiantes de español como segunda lengua (cuya primera lengua es el inglés), otra para los profesores de español casi nativos (con primera lengua el inglés), otra para los profesores nativos y otra para los hablantes nativos no profesores (de México, Argentina y España).

Todas las pruebas constaban de cuatro partes: un formulario de consentimiento, un apartado sobre la información demográfica y lingüística, un test de aceptabilidad y un test de producción. La prueba para los estudiantes y los profesores casi nativos cuenta además con una quinta parte, que era una prueba de DELE de un total de 50 puntos para determinar el nivel de español de los participantes.

Los datos recopilados en las respuestas de este estudio se han obtenido a través de las pruebas de aceptabilidad y producción. También era importante analizar tanto la comprensión como la producción de estas estructuras con y sin reduplicación del clítico dativo por parte de los participantes para estudiar las posibles asimetrías entre las

capacidades de los participantes (Regulez & Montrul, 2023:4). La recogida de datos del presente estudio se llevó a cabo tras la aprobación del comité ético Institutional Review Board de la Universidad de Georgia, con el número de control PROJECT00008555. Este estudio fue aprobado el 1 de diciembre de 2023.

En el formulario de consentimiento se describían brevemente las pruebas y se incluyó la documentación que informa sobre el proceso para que los participantes pudieran decidir si querían o no participar en la prueba.

4.2.1. Cuestionario de la historia lingüística y demográfica

En la segunda parte de la prueba se pregunta a los participantes sobre su información demográfica y lingüística. A todos los participantes se les pidieron datos biográficos (lugar de nacimiento, lugar de residencia, edad, género, nivel de educación) y lingüísticos (lengua materna, otras lenguas habladas). A los estudiantes de español como L2 además se les pidió otros lingüísticos, como la última clase de español cursada y si habían estudiado español en un país hispanohablante y por cuánto tiempo. A los profesores de español se les preguntó también cuánto tiempo hace que han enseñado español, si son hablantes nativos de español, a qué edad empezaron a aprender inglés y español y cuánto tiempo habían pasado en las regiones donde se hablan el inglés y el español.

Todos los participantes de este estudio tenían entre 18 y 45 años, y no habían vivido más de cinco años en un país extranjero (menos en el caso de los profesores de español, que vivían en Estados Unidos a pesar de que no todos eran de ahí). Los participantes de México, Argentina y España vivían en la actualidad en Ciudad de

México, Buenos Aires y Madrid respectivamente. Los datos de los participantes que no cumplieron estos requisitos fueron descartados. Además, los datos de los participantes no nativos que obtuvieron menos de 20 puntos en la prueba de DELE también fueron excluidos del estudio.

4.2.2. Test de aceptabilidad

En la tercera parte de la prueba, los participantes juzgaron la aceptabilidad de un conjunto de oraciones en español. Esta prueba fue creada por la autora del presente estudio. Las pruebas de aceptabilidad, entendidas como experimentos formales donde los participantes dan su opinión basándose en su intuición lingüística, son experimentos muy útiles para los estudios lingüísticos, principalmente para estudios generativistas de lenguas románicas (Leal & Gupton, 2021:448). En estas pruebas se da prioridad a la competencia lingüística (es decir, lo que el hablante conoce de una forma concreta) frente a la actuación (en otras palabras, el uso de esa forma), y su importancia recae en la posibilidad de analizar formas que de otra manera serían difíciles de valorar, ya sea porque son infrecuentes o porque son difíciles de encontrar en un corpus lingüístico (Leal & Gupton, 2021:448-449). En estos casos, aunque un hablante no produzca una estructura concreta, no podemos afirmar que no exista o sea imposible en su gramática, por ello debemos elicitarla explícitamente (Leal & Gupton, 2021:449). Este tipo de pruebas son comunes también para estudiar la interlengua de los aprendientes de una segunda lengua y así observar lo que conocen o desconocen, centrándose en una forma en concreto (Spiner & Gass, 2019:31). Por lo tanto este tipo de prueba es esencial para descubrir, por un lado, la competencia de los aprendientes de español con respecto a las

construcciones con y sin clíticos dativos y por otro lado, la valoración de los hablantes nativos de las construcciones con y sin clíticos.

En la prueba de aceptabilidad los participantes tuvieron que evaluar la aceptabilidad de un total de 48 oraciones, de las cuales 24 eran oraciones de estudio (la mitad con construcciones reduplicadas con clítico dativo y la otra mitad sin clítico dativo), 12 eran distractores gramaticales y 12 oraciones eran distractores agramaticales. Las 48 oraciones estaban divididas en tres contextos diferentes donde se detallaban situaciones concretas y se presentaban dos personajes, quienes en las oraciones posteriores se alternaban con otros personajes desconocidos.

Antes de realizar la prueba de aceptabilidad, los estudiantes leyeron las instrucciones y observaron cuatro ejemplos con las cuatro posibles respuestas: “Aceptable”, “Más o menos aceptable”, “Más o menos inaceptable”, “Inaceptable” o “No lo sé”. Además, los participantes tenían la posibilidad opcional de poder escribir los motivos de sus respuestas negativas (“Más o menos inaceptable” e “Inaceptable”) en los recuadros de las preguntas.

A continuación en (2) podemos ver ejemplos dados como modelo al comienzo de la prueba con las cuatro respuestas posibles.

(2)

Contexto (Context): Lucía y Leticia están entrenando para correr una maratón juntas la próxima primavera. Todos los martes y los jueves por la mañana, quedan para entrenar en el parque del Retiro. El pasado martes cuando fueron a correr al parque pasaron algunas cosas.

Oración 1 (Sentence 1). Ese día cuando llegaron al parque, hacía muy buen tiempo.

a. Respuesta: Aceptable.

b. Recuadro para comentarios (opcional): -

Oración 2 (Sentence 2). Al terminar de correr, Leticia zapatilla rompió.

a. Respuesta: Inacceptable.

b. Recuadro para comentarios (opcional): I don't think this sounds right in Spanish, I would say...

Las 24 oraciones de la prueba de aceptabilidad contaban con 24 verbos ditransitivos, de los cuales 17 asignaban el papel temático de recipiente/meta, tres verbos asignaban fuente/creación y cuatro verbos asignaban beneficiario al complemento indirecto, como podemos ver en la Tabla 1.¹¹ Los verbos de tipo 2 y 3 con papel de beneficiario y verbos de creación/fuente (p. ej. : *hacerle algo a alguien*) se investigaron también de forma exploratoria, puesto que a pesar de que algunos estudios han afirmado que estos últimos son obligatorios (Guerrero Hernández, 2014:85), se han encontrado discrepancias¹ entre los autores y la intuición de la investigadora apunta a una posible aceptabilidad de la omisión con estos verbos también.¹²

Tabla 5. Tipos de verbos usados en el estudio según el papel temático que asignan.

Tipo de verbo	Verbos
Tipo 1. Recipiente o meta	dar, llevar, escribir, presentar, comprar, entregar, decir, pasar, dejar, servir, explicar, prestar, lanzar, mostrar, contar, mandar, devolver
Tipo 2. Beneficiario	pagar, ofrecer, preparar, ayudar
Tipo 3. Fuente	hacer, pedir, preguntar

¹¹ Además de los papeles asignados al complemento indirecto, estos verbos asignaban papel de tema, asignado al complemento directo, excepto en el caso de *ayudar* que es un verbo que asigna el papel de beneficiario al complemento directo.

¹² Se habla de discrepancias entre autores puesto que, como se pudo ver en el capítulo 2, los trabajos no se ponen de acuerdo en la frecuencia del doblado, teniendo resultados muy diferentes (Flores & Melis, 2004; Bello, 2012; Hentschel, 2013; Guerrero Hernández, 2014), pero demuestran que el doblado no es ni mucho menos obligatorio, como mencionan las gramáticas examinadas.

Para la selección de los verbos, se escogieron los 24 verbos ditransitivos con papel temático de recipiente/duda, beneficiario o fuente más frecuentes de Davies (2006), descartando aquellos con los que no se pudieran construir contextos naturales. Los datos de frecuencia se compararon con los datos del Corpus del Español (Davies, 2020), tanto en el apartado de *Web/Dialects* como en el de *NOW*). Los datos mostraron resultados parecidos en las tres fuentes (véase en Apéndice D).

Para analizar la aceptabilidad, se elaboraron oraciones que consistían en una combinación de variables identificadas como relevantes en el Capítulo 3. Mientras que la variable dependiente era la aceptabilidad, las variables independientes eran el uso u omisión del clítico dativo *le*, el orden canónico o no canónico, y el referente conocido o desconocido. Estas variables habían sido determinadas a partir de estudios previos que sugieren que son algunas de las causas que influyen en el uso o la omisión del clítico. En cuanto al orden sintáctico, Demonte (1995) sostuvo que, en el orden canónico del español, el objeto directo precede al indirecto (p. ej, *Ana (le) da una cuchara a Lucía*), y en esas construcciones, el clítico dativo preverbal es opcional, mientras que en el orden no canónico no lo es (p. ej, *Ana le da a Lucía una cuchara* vs. **Ana da a Lucía una cuchara*). Según Demonte, cuando se altera el orden sintáctico por defecto (es decir, cuando se produce S+V+OI+OD), el clítico dativo se vuelve obligatorio (1995:86). Por ello, en este estudio se considera [+canónico] cuando el orden sintáctico de la oración sigue la estructura S+V+OD+OI.

En relación con la variable [+referente conocido], otros autores como Weissenrieder (1995) han señalado que la topicalidad y lo identificable que es el referente son claves para la reduplicación. Se entiende como tópico "la parte más central de un evento reportado" (Croft, 1988, citado en Weissenrieder, 1995:78), mientras que identificable hace referencia a la claridad del referente. En particular, cuanto más singular y definido sea el sintagma nominal (FN), más probable será la reduplicación del clítico. Por esta razón, cuando el referente es conocido, singular e identificable, en este estudio se le denomina [+referente conocido]. Es por estas cuestiones, en cada uno de los tres apartados de la prueba de aceptabilidad, primero se presenta un contexto explicando la relación entre los personajes, que corresponde a los personajes conocidos. De esta forma los personajes son identificables con nombres propios como *Sandra* y *Ana*, en contraste con otros personajes desconocidos como *una vecina* o *la secretaria*, que aparecen en el resto de las actividades de aceptabilidad. A continuación, en el ejemplo (3), podemos ver el primer contexto para hacernos una idea más clara de la naturaleza de los contextos en el estudio:

(3) **Contexto 1.** Sandra y Ana son compañeras de estudios y trabajan juntas. Las dos enseñan español en la Universidad de Georgia y estudian un doctorado en literatura hispánica. El primer día después de las vacaciones de verano pasaron muchas cosas.

Después de leer cada uno de los tres contextos, los participantes debían leer y valorar 16 oraciones por contexto (es decir, valoraron un total de 48 oraciones). En cada uno de los

contextos, la mitad de las oraciones incluía las variables del estudio, lo que resultaba en ocho combinaciones posibles. Estas combinaciones se repetían en los tres contextos, utilizando distintos verbos, lo que dio un total de 24 oraciones experimentales. A continuación, se presenta un resumen de estas ocho combinaciones posibles junto con una explicación detallada en los ejemplos (4) a (11).

(4) Combinación 1: [+le, +orden canónico, +referente conocido]

Por ejemplo: “Después, Sandra le ofreció un café a Ana para agradecerle la ayuda”

La Combinación 1, como se ve en el ejemplo (4), lleva el pronombre, así que se codificó como [+le]. También la cláusula principal tiene el orden canónico S-V-OD-OI y entonces se codificó como [+orden canónico]. Debido al contexto que se presentaba antes de esta oración, [Ana] es una persona que Sandra ya conoce, puesto que son amigas, se codificó como [+referente conocido].

(5) Combinación 2: [+le, -orden canónico, +referente conocido]

Por ejemplo: “Como hacía mucho calor, Ana le devolvió a Sandra la chaqueta”

La Combinación 2, como vemos en (5), lleva el pronombre, así que se codifica como [+le]. Sin embargo, la cláusula principal no sigue el orden canónico S-V-OD-OI, sino S-V-OI-OD, entonces se codifica como [-orden canónico]. Debido al contexto que se presenta antes de ver esta oración, [Ana] es una persona que Sandra ya conoce, puesto que son amigas, y por eso se codifica como [+referente conocido].

(6) Combinación 3: [+le, -orden canónico, -referente conocido]

Por ejemplo: “Antes de finalizar el día, Ana fue a la oficina de administración y le pagó a una secretaria las tasas de la universidad”

La Combinación 3, como vemos en (6), también llevaba el pronombre, así que se codificó como [+le]. Sin embargo, la cláusula principal no seguía el orden canónico S-V-OD-OI, sino S-V-OI-OD, entonces se codificó como [-orden canónico]. Debido a que el referente del objeto indirecto que recibe la acción por parte del agente Ana es [una secretaria], no presente en el discurso anteriormente y desconocida para el lector, se codificó como [-referente conocido].

(7) Combinación 4: [+le, +orden canónico, -referente conocido]

Por ejemplo: “Ana le dijo “hola” a una estudiante de literatura que conocía del semestre pasado”

La Combinación 4, como se ve en el ejemplo (7), también llevaba el pronombre, así que se codificó como [+le]. La cláusula principal seguía el orden canónico S-V-OD-OI, entonces se codificó como [+orden canónico]. Debido a que el referente del objeto indirecto que recibía la acción por parte del agente Ana es [una estudiante de literatura que conocía del semestre pasado], no presente en el discurso anteriormente y desconocida para el lector, se codificó como [-referente conocido].

(8) **Combinación 5:** [-le, +orden canónico, +referente conocido]

Por ejemplo: “Sandra dejó una chaqueta a Ana porque hacía mucho frío en la sala”

En la Combinación 5, como se puede ver en el ejemplo (8), el pronombre se omite, así que se codificó como [-le]. La cláusula principal sigue el orden canónico S-V-OD-OI, entonces se codificó como [+orden canónico]. Debido al contexto que se presentó antes de ver esta oración, [Ana] es una persona que Sandra ya conoce, y son amigas, y por eso se codificó como [+referente conocido].

(9) **Combinación 6:** [-le, -orden canónico, +referente conocido]

Por ejemplo: “Por la tarde, Ana ayudó a Sandra a matricularse en las clases”

En la Combinación 6, como se ve en el ejemplo (9), el pronombre se omite, así que se codificó como [-le]. La cláusula principal no seguía el orden canónico S-V-OD-OI, sino S-V-OI-OD, entonces se codificó como [-orden canónico]. Una vez más, como en el contexto presentado al inicio de esta actividad, [Ana] es una persona que Sandra ya conoce y son amigas, se codificó como [+referente conocido].

(10) **Combinación 7:** [-le, -orden canónico, -referente conocido]

Por ejemplo: “Al terminar la reunión, Ana dio a la profesora de portugués un abrazo porque hacía mucho tiempo que no se veían”

En la Combinación 7, como vemos en el ejemplo (10), el pronombre se omite, así que se codificó como [-le]. La cláusula principal no sigue el orden canónico S-V-OD-OI, sino S-V-OI-OD, entonces se codificó como [-orden canónico]. Debido a que el referente del objeto indirecto que recibe la acción por parte del agente Ana es [la profesora de portugués], no presente en el discurso anteriormente y desconocida para el lector, se codificó como [-referente conocido].

(11) **Combinación 8:** [-le, +orden canónico, -referente conocido]

Por ejemplo: “Al volver al departamento, Sandra presentó su novio Juan a la secretaria del departamento”

En la Combinación 8, como se ve en el ejemplo (11), el pronombre se omitía, así que se codificó como [-le]. La cláusula principal sigue el orden canónico S-V-OD-OI, entonces se codificó como [+orden canónico]. En este caso, el referente del objeto indirecto que recibe la acción por parte del agente Sandra es [la secretaria del departamento], no presente en el discurso anteriormente y por tanto desconocida para el lector, así que se codificó como [-referente conocido].

Los distractores del estudio se dividieron entre 12 distractores gramaticales y 12 distractores agramaticales. La agramaticalidad de las oraciones se debía a distintos motivos, como la omisión de pronombre *se* reflexivo (12), la omisión del marcador diferencial de objeto o *a* personal (13), la omisión de una preposición (14), el uso del

pronombre *lo* como sujeto (15), la falta de concordancia de género (16) o número, y el laísmo (17).

(12) Los profesores reunieron en la sala principal con todos los estudiantes de doctorado

(13) Cuando salían de la reunión, Sandra y Ana vieron muchos profesores del departamento

(14) Como tenían dudas del proceso, Sandra y Ana hablaron la secretaria del departamento

(15) Cuando salieron a la calle para tomar el café juntas, lo hacía mucho calor

(16) Las jugadoras ingleses tuvieron varias oportunidades de gol en los primeros minutos del partido

(17) La jugadora inglesa tardó mucho tiempo en sacar y a Irene y Olga las molestó perder tiempo

4.2.3. Test de producción

La parte 4 consistió en una prueba de producción de imágenes con banco de palabras, basada en una combinación de estudios previos, como Hurtado y Montrul (2021) y Regulez y Montrul (2023). Puesto que en la prueba anterior se evaluaba la competencia lingüística de los participantes, el objetivo de esta prueba era evaluar el nivel de actuación de estas construcciones entre los participantes, es decir, su capacidad para poder producir las construcciones reduplicadas con clíticos dativos o sin ellos. La motivación de realizar esta prueba para recolectar datos de la producción de

construcciones con pronombre dativo procedía de la dificultad de encontrar suficientes muestras de un fenómeno gramatical concreto en un discurso natural (Gass, 1994:306). A diferencia de otros estudios donde se elicitaban cuentos con dibujos o películas mudas que analizaban una mayor variedad de clíticos en español, como el estudio de Zyzik (2004), con esta prueba se esperaba que proporcionando contextos concretos centrados en la producción de una forma específica (*le/les*), los participantes pudieran producir la estructura objetivo de estudio y fuera más fácil contestar a las preguntas de investigación.

La prueba de producción del presente estudio tenía dos contextos que introducían a los personajes principales, la relación entre los mismos y la situación en la que se encontraban. Más tarde, para cada uno de los contextos se podían ver 12 viñetas con imágenes de unos personajes, y un banco de palabras que incluía el sujeto, el verbo y el recipiente/beneficiario/fuente. Los 24 verbos ditransitivos usados en las 24 viñetas fueron los mismos usados en la prueba de aceptabilidad (Tabla 1). La mitad del total de las imágenes, 12, tenían referentes conocidos anteriormente introducidos a los participantes y en las otras 12 el personaje que recibían la acción era desconocido desde la perspectiva del interlocutor dentro del contexto.

Antes de realizar la prueba, los participantes observaron dos ejemplos como modelos, y en las instrucciones se les avisó de la posibilidad de introducir elementos gramaticales no presentes en el banco de palabras (como preposiciones, artículos, etc.). En las instrucciones también se mencionaba que aunque había varias respuestas posibles, los participantes solo tendrían que escribir una opción.

En la siguiente imagen (Figura 1) se puede observar uno de los ejemplos que vieron los participantes antes de realizar la prueba, con el banco de palabras que los

participantes tenían que usar para elaborar sus respuestas. Además, se les proporcionó un ejemplo de una posible respuesta, como vemos en el ejemplo (20).

Figura 1. Ejemplo de una de las imágenes de prueba usada en el test de producción.



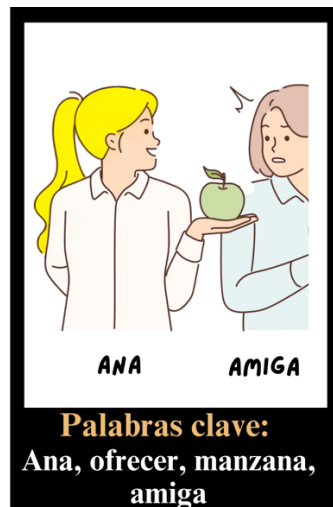
(18) Posible respuesta: “Laura come una manzana”

A continuación en las siguientes imágenes vemos otros ejemplos de las oraciones de estudio. La Figura 2 tiene un referente conocido (puesto que anteriormente en el contexto se había presentado a Ana y Laura), y en la Figura 3, el referente que recibe la acción es desconocido, ya que no ha aparecido en el ejercicio anteriormente.

Figura 2. Ejemplo de una imagen de estudio de la prueba de producción con referentes conocidos.



Figura 3. Ejemplo de una imagen de estudio de la prueba de producción con referentes desconocidos.



Se esperaba que para la Figura 2 los participantes produjeran una oración similar a: *Ana le hace fotos a Laura*, mientras que para la Figura 3, se esperaba que los participantes produjeran *Ana ofrece una manzana a su amiga*, por ser *su amiga* un referente desconocido desde la perspectiva del interlocutor del contexto y por lo tanto, un factor que favorece la omisión del clítico dativo.

4.2.4. Prueba de DELE

Tanto los estudiantes de español como L2 como los profesores casi nativos realizaron una prueba de DELE (Diploma de español como lengua extranjera) de 50 preguntas, con un punto asignado por cada respuesta correcta para asegurarnos de que superaran el nivel necesario para realizar el presente estudio. Los participantes necesitaban obtener más de 20 puntos para poder ser incluidos en el estudio. Los hablantes nativos de español (tanto los profesores como los hablantes de las tres variedades) no realizaron la prueba del DELE porque este es un instrumento de medición para hablantes de español como lengua extranjera y porque, al tratarse de un estudio no remunerado, la prueba del DELE habría alargado el proceso y habría podido ser un impedimento para que los participantes nativos completaran el estudio.

La prueba consistía en dos ejercicios. El primer ejercicio era una actividad de selección múltiple, que estaba formada por 30 oraciones no relacionadas entre sí donde los participantes tenían que elegir una de las cuatro opciones disponibles. El segundo ejercicio era un texto con 20 huecos donde los participantes tenían que elegir una de las tres palabras proporcionadas para cada uno de los huecos.

4.3. Participantes del estudio

Como se ha mencionado anteriormente en el apartado 4.1, en el estudio participaron cinco grupos diferentes de participantes: estudiantes de español como segunda lengua de la Universidad de Georgia, profesores de español nativos y no nativos de la Universidad de Georgia, y participantes nativos de Argentina, México y España.

Los estudiantes de español como L2

Un total de 67 estudiantes de español de la Universidad de Georgia completaron el estudio, pero los resultados de tres fueron descartados porque una de las participantes era hablante de herencia, otra no pasó la prueba de nivel detallada más abajo y otra no llegó a completar el test. El nivel de español de los 64 estudiantes que realizaron la prueba se consideraba de intermedio a avanzado, puesto que los estudiantes de menor nivel estaban inscritos en español intermedio I (SPAN 2001 en la Universidad de Georgia) y el resto en niveles más avanzados. En la Tabla 4 podemos observar la distribución de los estudiantes según la clase en la que estaban inscritos en el momento de hacer el test, además de la media en una prueba adaptada del DELE (Diploma de español como lengua extranjera) que tenía un total de 50 puntos. Todos los 64 participantes que fueron incluidos en el estudio obtuvieron más de 20 puntos en la prueba adaptada del DELE.

Tabla 6. Nivel de competencia de los estudiantes de español como L2

Clase en la que están inscritos	Número de estudiantes	Media de los resultados en la prueba DELE
Clase Intermedio I SPAN 2001	3	29/50
Clase Intermedio II SPAN 2002	3	32,33/50
Clase Avanzado I SPAN 3000	22	36,4/50
Clase Avanzado II SPAN 4000	31	36,77/50
Clase de Maestría SPAN 6000	5	41,8/50

Las edades de los estudiantes oscilaban entre los 18 a los 25 años, con una media de 20,6 años, una mediana de 20,5 años, y una moda de edad de 20 años. Del total de 64 estudiantes, 61 eran estudiantes de grado, dos de maestría y uno de doctorado. Eran 14

mujeres y 17 hombres, y tres se identificaron con otro género (no binario, transgénero u otro). La mitad de los estudiantes (32) había participado en estudios en el extranjero. Puesto que esta universidad tiene programas de intercambio en España, un buen número (15) habían participado en un programa de inmersión de allí (de entre uno y dos meses de duración). Además, otros participaron en otros programas de Costa Rica (7), Argentina (4), y el resto estuvieron en Chile, Ecuador, Perú y Puerto Rico. Varios (7) realizaron estancias en dos o más países. La primera lengua de todos los participantes era el inglés.

Los profesores de español

Los 46 profesores que realizaron este test daban todos clases de español en la Universidad de Georgia, y solo uno de los participantes fue descartado por no completar el estudio. Las edades de los profesores comprendían entre los 22 a los 60 años, con un promedio de edad de 43,68 años de los profesores nativos y 33,04 años de los profesores casi nativos. Del total de 45 profesores, 24 se identificaron como mujeres, 18 como hombres y 3 con otro género. En cuanto a sus estudios, 6 profesores estaban cursando la maestría en lingüística hispánica o literatura, 14 estaban cursando el doctorado en español, 9 habían completado la maestría y 16 el doctorado.

De los 45 profesores, 20 se autoidentificaron como hablantes nativos y 25 como hablantes de español como L2. Los 20 hablantes nativos eran de Colombia (2), España (10), México (2), Perú (4), Uruguay (1) y Venezuela (1), como se observa en la tabla 7.

Tabla 7. Lugar de procedencia de los docentes de los profesores de español.

Profesores	No nativos			Nativos			
País	Estados Unidos	Colombia	España	México	Perú	Uruguay	Venezuela
Número	25	2	10	2	4	1	1

En cuanto a la experiencia docente de los profesores, la gran mayoría tenían más de 4 años de experiencia, siendo los grupos más numerosos los de más de 15 y 20 años, como se puede observar en la Tabla 2. Solo un profesor hablante nativo había dado menos de dos años de clase.

Tabla 8. Experiencia docente de los profesores de español.

Profesores	Nativos	No Nativos
<1 año	0	3
Entre 1 y 2 años	1	1
Entre 2 y 3 años	0	3
Entre 4 y 6 años	4	2
Entre 6 y 8 años	0	2
Entre 8 y 10 años	0	4
Más de 10 años	2	5
Más de 15 años	5	5
Más de 20 años	8	0

Todos los profesores casi nativos pasaron una temporada en un país de habla hispana, siendo el país más común España (20), con un promedio de casi 2 años (1,9). Además, otros profesores vivieron en las estancias más largas en Argentina (4), Costa Rica (4), México (2) y Paraguay (1), y en Chile y Uruguay durante estancias más cortas.

Todos los profesores casi nativos realizaron la prueba del DELE, obteniendo todos una nota superior a 20, con un promedio de 45,6 sobre la nota final de 50. La nota más baja fue un 33 y la más alta un 50. En cuanto a su experiencia docente, su experiencia variaba desde menos de un año hasta más de 15 años.

Los participantes de Buenos Aires (Argentina)

Un total de 31 participantes realizaron el estudio, pero se aceptaron solo las respuestas de 25 por diversos motivos. En concreto, uno superaba la edad máxima permitida de 45 años, tres no completaron el estudio, y dos eran y vivían en otro lugar de Argentina. Las edades de los participantes comprendían de los 18 a los 45 años, con una media de 31,3 años. Del total de los 31 participantes, 18 se identificaron como mujeres, 6 como hombres y uno se identificó con otro género. Cinco participantes tenían formación profesional, 10 habían acabado la educación secundaria, 7 estaban estudiando un grado universitario, tres habían acabado una maestría y uno había terminado el doctorado.

Los participantes de Madrid (España)

Un total de 30 participantes completaron el estudio en Madrid (España), pero 4 fueron descartados por no acabar la prueba. El rango de edad de estos participantes iba de los 24 a los 45 años, con una media de 37,4 años. Del total de 26 participantes, 19 se identificaron como mujeres y 7 como hombres. Entre los participantes de Madrid había dos con formación profesional, 14 con estudios universitarios finalizados y 10 con maestrías.

Los participantes de Ciudad de México (México)

Aunque un total de 41 participantes completaron el estudio en Ciudad de México, solo se consideraron como válidas 25 pruebas, puesto que los otros 16 no llegaron a completarla. La edad de estos participantes oscilaba entre los 18 a los 45 años, con una media de 28,4 años, una mediana de 25 años, y una moda de edad de 20 años. Del total de los 25 participantes que completaron el test, 16 se identificaron como mujeres, 7 como hombres y dos con otro género. Entre los participantes mexicanos, uno había realizado formación profesional, 11 habían finalizado los estudios de secundaria, 8 habían estudiado un grado universitario, y 5 tenían maestrías.

Números totales

A continuación se pueden observar las tablas con los datos descritos arriba reorganizados según las variables de género (Tabla 9), edad (Tabla 10) y nivel de educación (Tabla 11) de todos los grupos de participantes.

Tabla 9. Género de los participantes.

Grupos de participantes	Género		
	Mujer	Hombre	Otro
Estudiantes de español L2	44	17	3
Profesores nativos	10	10	0
Profesores casi nativos	14	8	3
Buenos Aires	18	6	1
Madrid	19	7	0
CDMX	16	7	2
Total	121	55	9

Tabla 10. Edades de los participantes.

Grupos de participantes	Edad (años)			
	Rango	Media	Mediana	Moda
Estudiantes de español L2	18-32	20,6	20,5	20
Profesores nativos	24-60	43,68	48	48
Profesores casi nativos	22-60	33,04	32	33
Buenos Aires	18-45	31,3	32	22
Madrid	24-45	37,4	39	39
CDMX	18-45	28,4	25	20

Tabla 11. Máximo nivel de estudio de los participantes

Grupos de participantes	Nivel de estudios					
	Formación profesional	Educación Secundaria	Universidad	Maestría	Doctorado	Total
Estudiantes de español L2	0	61	0	2	1	64
Profesores nativos	0	0	0	8	12	20
Profesores casi nativos	0	0	4	13	8	25
Buenos Aires	4	10	7	3	1	25
Madrid	2	0	14	10	0	26
CDMX	1	11	8	5	0	25

Los datos presentados en este capítulo, correspondientes a la metodología del estudio lingüístico, incluyendo la información sobre el test y los participantes, permiten

contextualizar y comprender la naturaleza del estudio llevado a cabo. En el siguiente capítulo, se analizan de forma descriptiva las respuestas proporcionadas por los participantes, las cuales están directamente relacionadas con las preguntas de investigación.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se profundiza en el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en las dos pruebas lingüísticas realizadas por los seis grupos de participantes. En la primera parte (§5.1) se analizan las respuestas de la prueba de aceptabilidad, primero por cada grupo de participantes (§5.1.1); después se analizan los resultados de aceptabilidad según las combinaciones de factores de estudio (§5.1.2); y más tarde se resumen las conclusiones (§5.1.3). En la segunda parte (§5.2) se detallan los resultados obtenidos en la prueba de producción, primero según los factores de estudio (§5.2.1), después por grupos de participantes (§5.2.2), y por último, se resumen las conclusiones (§5.2.3).

5.1. Análisis descriptivo de la prueba de aceptabilidad

En esta prueba, los participantes evaluaron la aceptabilidad de 48 oraciones con 24 de estudio. La mitad de las oraciones constaban de clíticos dativos reduplicados y la otra mitad no contaban con reduplicación del clítico dativo. También había 12 distractores gramaticales y 12 agramaticales. Del total de las 48 oraciones, solo se analizaron las respuestas de las 24 oraciones que tenían los elementos bajo estudio. Estas eran oraciones creadas con los verbos que asignaban recipiente, beneficiario y fuente, combinados con los factores de uso y omisión del clítico dativo *le*, orden canónico y no canónico, y referente conocido o desconocido. Para llevar a cabo el análisis de las

respuestas de los participantes, las 24 oraciones de estudio se organizaron según una de las ocho combinaciones de factores que contenían los tres factores estudiados [+/- *le*], [+/- orden canónico], [+/- referente conocido]. Los participantes eligieron la aceptabilidad de las oraciones con cinco posibles respuestas: "Aceptable", "Más o menos aceptable", "Más o menos inaceptable", "Inaceptable" y "No lo sé". Además, tenían la opción de comentar libremente las respuestas que evaluaron de forma inaceptable de forma opcional en un recuadro después de evaluar cada oración.

Para codificar las respuestas, se siguió el criterio presente en la Tabla 12, según el cual las oraciones consideradas como aceptables recibían tres puntos, las más o menos aceptables dos puntos, las más o menos inaceptables un punto, y las inaceptables y las marcadas como "no lo sé" recibían cero puntos.

Tabla 12. Criterio seguido para codificar las respuestas de los estudiantes según su aceptabilidad.

Valoración de la aceptabilidad	Puntuación
Aceptable	3 puntos
Más o menos aceptable	2 puntos
Más o menos inaceptable	1 punto
Inaceptable	0 puntos
No lo sé	0 puntos

A continuación, en la Tabla 13, se pueden ver las ocho estructuras basadas en combinaciones posibles según las distintas variables y un ejemplo por cada una de las

combinaciones. En total, por cada combinación, los participantes tuvieron que evaluar tres oraciones con cada una de las combinaciones.¹³

Tabla 13. Las ocho posibles combinaciones con las variables de estudio y ejemplos.

Combinaciones	<i>Le(s)</i>	Orden canónico	Referente conocido	Ejemplos
Combinación 1	+	+	+	Sandra le ofreció un café a Ana
Combinación 2	+	-	+	Como hacía mucho calor, Ana le devolvió a Sandra la chaqueta
Combinación 3	+	-	-	Ana le pagó a una secretaria las tasas de la universidad
Combinación 4	+	+	-	Durante el primer tiempo del partido, Irene pasó el balón a Olga dos veces.
Combinación 5	-	+	+	Sandra dejó una chaqueta a Ana
Combinación 6	-	-	+	Ana ayudó a Sandra con las clases
Combinación 7	-	-	-	Al terminar la reunión, Ana dio a la profesora de portugués un abrazo porque hacía mucho tiempo que no se veían.
Combinación 8	-	+	-	Al volver al departamento, Sandra presentó su novio Juan a la secretaria del departamento.

En las siguientes secciones se detallan los resultados obtenidos por cada uno de los seis grupos de participantes.

¹³ El contenido del test de aceptabilidad se puede consultar en el Apéndice A y la codificación de sus factores en el Apéndice B.

5.1.1. Resultados de aceptabilidad por grupos de participantes

En la siguiente sección se detallan los promedios de aceptabilidad otorgados por cada uno de los seis grupos de participantes a las distintas combinaciones de estudio.

5.1.1.1. Resultados de aceptabilidad de los estudiantes de español como L2

En la Figura 4 se pueden ver los promedios (de 0 a 3) de los resultados de aceptabilidad de los estudiantes de español como L2, y a continuación en la Tabla 13 podemos ver los resultados de los promedios junto a la desviación estándar.

Figura 4. Resultados de los promedios de aceptabilidad de los estudiantes.

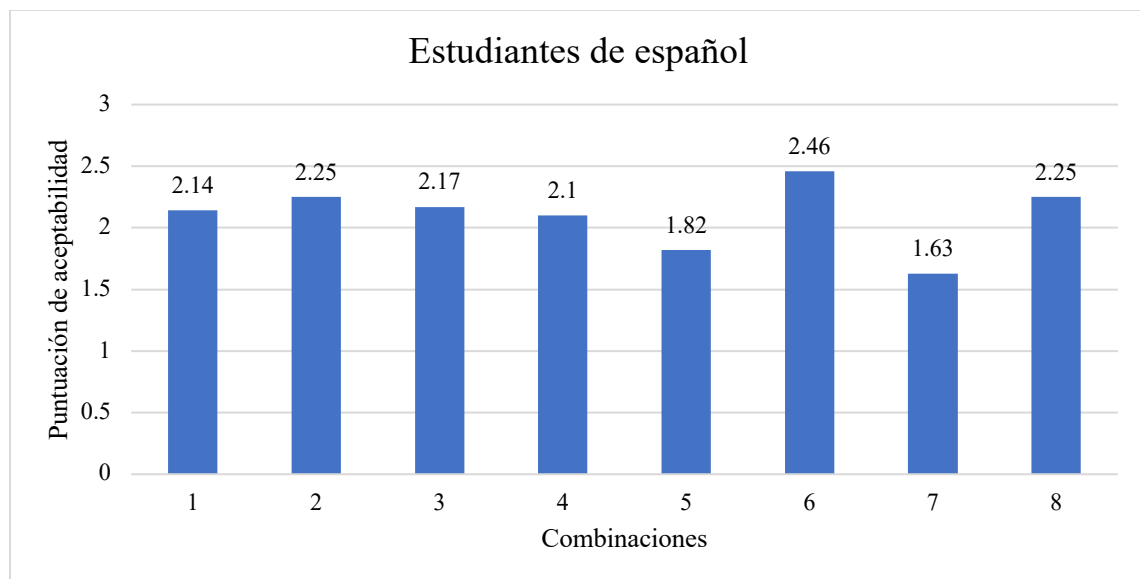


Tabla 13. Resultados de los promedios y la desviación estándar de los estudiantes.

Combinación	1	2	3	4	5	6	7	8
Aceptabilidad	2,14	2,25	2,17	2,10	1,82	2,46	1,63	2,25
Desviación estándar	1	0,93	1,02	1,02	1,04	0,88	1,13	0,98

Los resultados sugieren que los estudiantes de español como L2 no rechazaron de manera sistemática la reduplicación del clítico dativo ni la falta de ella. De hecho, valoran positivamente tanto las estructuras con clítico (las combinaciones 1 a 4) como algunas sin él (las combinaciones 6 y 8), lo que indica una cierta flexibilidad en su percepción de la gramaticalidad o naturalidad de estas construcciones.

Una observación interesante es que la combinación 6, que omite el clítico, rompe con el orden canónico, pero mantiene un referente conocido, fue la mejor valorada. Esto sugiere que la accesibilidad del referente (ya conocido en el discurso) puede tener un peso considerable en la interpretación y aceptación de la estructura, incluso más que la presencia del clítico o el orden sintáctico tradicional.

Por otro lado, la combinación 8, que también omite el clítico y mantiene el orden canónico pero con un referente desconocido, también fue bien valorada, aunque no tanto como la 6. Esto podría indicar que el orden sintáctico canónico compensa en cierta medida la ausencia de clítico, aunque la falta de familiaridad con el referente reduce ligeramente su aceptabilidad. En contraste, las combinaciones menos valoradas fueron la 5 y especialmente la 7, siendo esta última la que reúne los tres factores menos favorecedores: ausencia de clítico, orden no canónico y referente desconocido. Esto parece confirmar que, cuando no hay ningún elemento que facilite la identificación del referente (ni clítico, ni orden predecible, ni información contextual), la estructura se vuelve considerablemente menos aceptable para los aprendientes.

Finalmente, las combinaciones 1 a 4, que incluyen reduplicación, fueron valoradas de manera bastante uniforme y positiva, lo que podría indicar que los estudiantes no consideran la reduplicación como problemática o extraña, incluso si no es

obligatoria. Esto abre la posibilidad de que los aprendientes perciben la presencia de la reduplicación como una forma natural o incluso esperada en ciertos contextos.

5.1.1.2. Resultados de aceptabilidad de los profesores casi nativos de español como L2

La Figura 5 refleja los promedios de los resultados de aceptabilidad de los profesores casi nativos de español, y en la Tabla 14 podemos ver los promedios junto a la desviación estándar.

Figura 5. Resultados de los promedios de aceptabilidad de los profesores casi nativos.

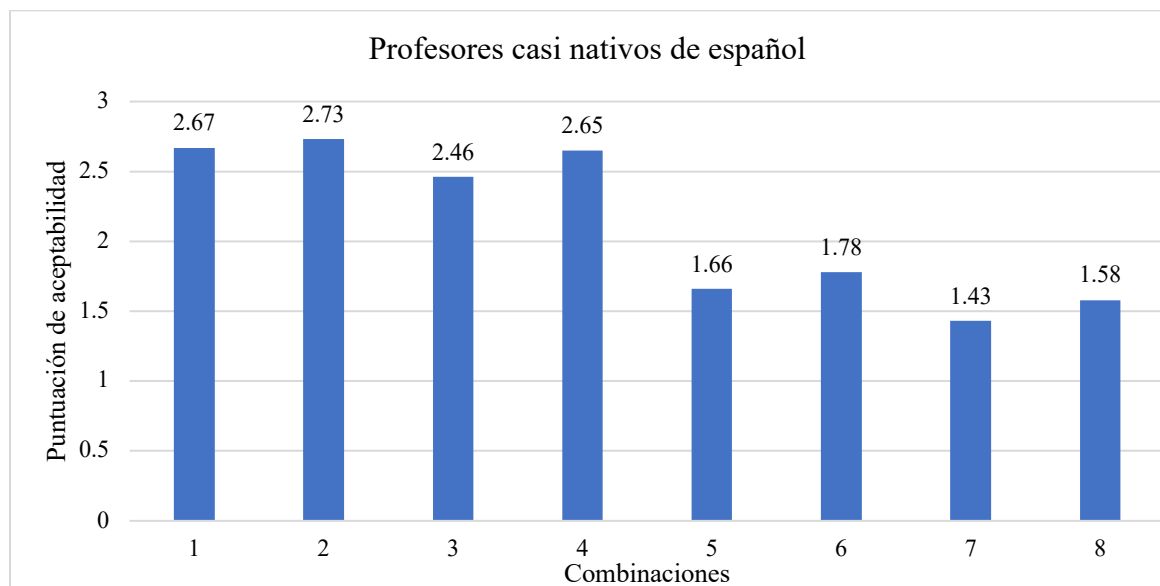


Tabla 14. Resultados de los promedios y la desviación estándar de los profesores casi nativos.

Combinación	1	2	3	4	5	6	7	8
Aceptabilidad	2,67	2,73	2,46	2,65	1,66	1,78	1,43	1,58
Desviación estándar	0,7	0,6	0,76	0,78	1,12	1,14	1,12	1,12

Según podemos observar en la Figura 5 y en la Tabla 14, los profesores casi nativos evaluaron de forma más positiva las primeras cuatro combinaciones (con clítico dativo), siendo la combinación 3 (orden no canónico y referente desconocido) la combinación que recibió un resultado más bajo de esas cuatro. Por lo tanto, podemos afirmar que estos participantes fueron sensibles al orden canónico y a la naturaleza del referente. En lo referente a las combinaciones sin clítico dativo (del 5 al 8), la combinación que recibió una menor puntuación fue también la combinación 7 (sin clítico, con un orden no canónico y con referente desconocido). La combinación sin clítico con mejor puntuación fue la 6 (con orden no canónico, pero con referente conocido). Los resultados de los profesores casi nativos mostraron que son sensibles a todos los factores estudiados. Además, en la combinación sin clíticos, también evaluaron más positivamente la presencia de un referente conocido.

5.1.1.3. Resultados de aceptabilidad de los profesores nativos de español como L2.

La Figura 6 refleja los promedios de resultados de los profesores nativos de español, y en la Tabla 15 podemos ver los promedios con la desviación estándar.

Figura 6. Resultados de los promedios de aceptabilidad de los profesores nativos de español.

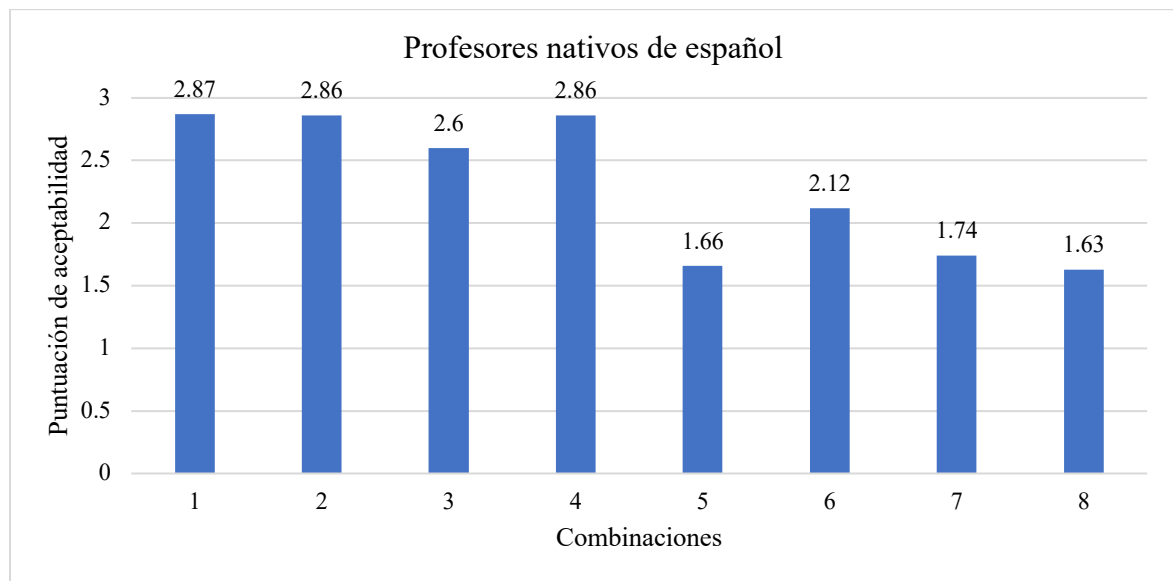


Tabla 15. Resultados de los promedios y la desviación estándar de los profesores nativos.

Combinación	1	2	3	4	5	6	7	8
Aceptabilidad	2,87	2,86	2,6	2,86	1,66	2,12	1,74	1,63
Desviación estándar	0,42	0,44	0,7	0,39	1,21	1,16	1,11	1,24

Según podemos observar en la Figura 6, los profesores nativos de español también evaluaron de forma más positiva las primeras cuatro combinaciones (con clítico dativo), siendo la combinación 3 la que recibió un resultado más bajo de esas cuatro, por lo que estos participantes también serían sensibles al orden canónico y a la naturaleza del referente. Analizando las combinaciones sin clítico del 5 a 8 podemos observar unos valores más bajos, siendo la combinación 6 (con orden no canónico y referente conocido) la que presenta unos valores más altos, al igual que los dos grupos previos. Sin embargo, la segunda combinación sin clítico mejor valorada fue la combinación 7 (con orden no

canónico y referente desconocido), seguida de la combinación 5 (con orden canónico y referente conocido) y la combinación 8 (con orden no canónico y referente desconocido). Estos resultados contradicen los estudios previos (Correa, 2003; Demonte, 1995), puesto que, según estos, las combinaciones con orden canónico deberían haber recibido una mejor puntuación que aquellos que no lo siguen.

5.1.1.4. Resultados de aceptabilidad de los hablantes nativos de Buenos Aires

En la Figura 7 podemos ver los resultados de los participantes de Buenos Aires y en la Tabla 16 podemos ver los promedios junto con la desviación estándar de cada uno.

Figura 7. Resultados de los promedios de aceptabilidad de los participantes de Buenos Aires.

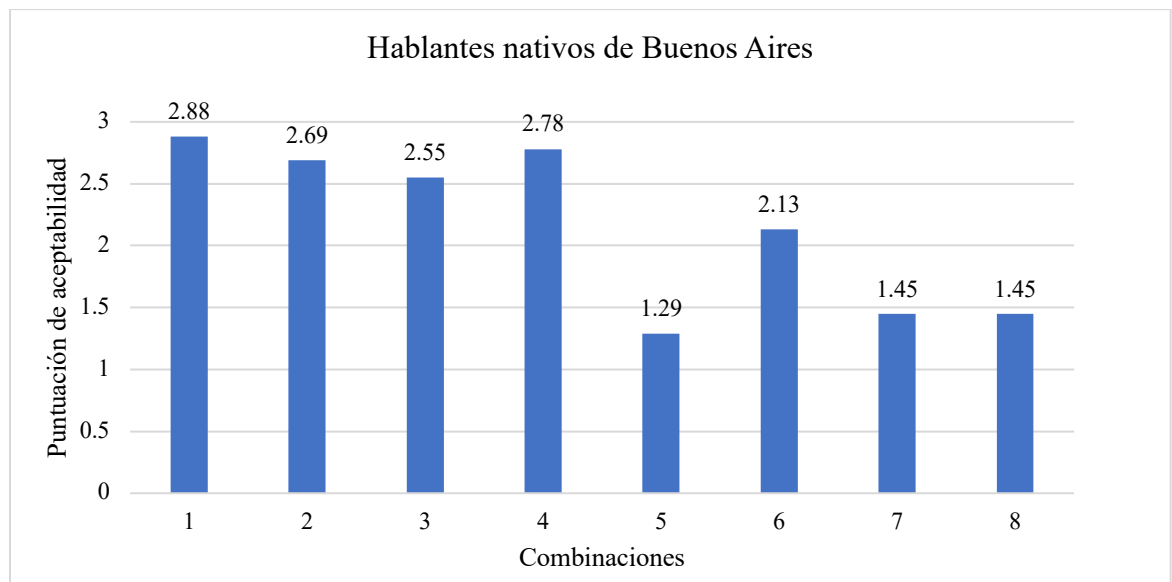


Tabla 16. Resultados de los promedios y la desviación estándar de los participantes de Buenos Aires.

Combinación	1	2	3	4	5	6	7	8
Aceptabilidad	2,88	2,69	2,55	2,78	1,29	2,13	1,45	1,45
Desviación estándar	0,33	0,72	0,81	0,66	1,1	1,08	1,03	1,01

En la Figura 7 podemos observar cómo, una vez más, los participantes de Buenos Aires valoran de forma más positiva las combinaciones con clítico dativo (del 1 al 4). Como el resto de los participantes, se repite la tendencia de valorar de una forma más baja la combinación 3 (con orden no canónico y referente desconocido) comparado con el resto de las combinaciones con clítico (como 1, 2 y 4). Además, los participantes de Buenos Aires también valoraron con menor puntuación la combinación 2, que también sigue un orden no canónico, lo que evidenciaría que los participantes de este grupo son especialmente sensibles al orden sintáctico, valorando de forma más positiva las construcciones que siguen el orden canónico. En las combinaciones sin el clítico dativo (del 5 al 8), observamos que, a diferencia de los otros grupos, los participantes bonaerenses otorgaron la valoración más baja a la combinación 5. Esta combinación sigue un orden canónico y tiene un referente conocido, pero carece de reduplicación con clítico dativo. Esto resulta interesante, ya que, dentro de las combinaciones sin clítico, estos participantes valoraron de manera más positiva la combinación 6, que presenta un orden no canónico pero un referente conocido. Es decir, el hecho de que valoren más positivamente la combinación con un orden no canónico, pero con un referente conocido sugiere que pueden estar más influenciados por la accesibilidad del referente que por la estructura sintáctica tradicional. Esto podría indicar una diferencia en la forma en que procesan la información o en sus preferencias lingüísticas en comparación con los otros

grupos. En definitiva, parece que los participantes de Buenos Aires muestran dos tipos de preferencia. Por un lado, cuando la construcción presenta reduplicación con clítico dativo, valoran de una forma más positiva las combinaciones que siguen un orden sintáctico canónico. Sin embargo, en ausencia del clítico dativo, su evaluación parece estar más influenciada por la accesibilidad del referente que por la estructura sintáctica, como lo evidencia la valoración más positiva de la combinación 6. Estas posibles correlaciones se analizan en mayor profundidad en el capítulo cinco.

5.1.1.5. Resultados de aceptabilidad de los hablantes nativos de Madrid

En la Figura 8 podemos ver los promedios de los resultados de aceptabilidad de los participantes de Madrid, y a continuación en la Tabla 17 se resumen los mismos promedios junto con la desviación estándar.

Figura 8. Resultados de los promedios de aceptabilidad de los participantes de Madrid.

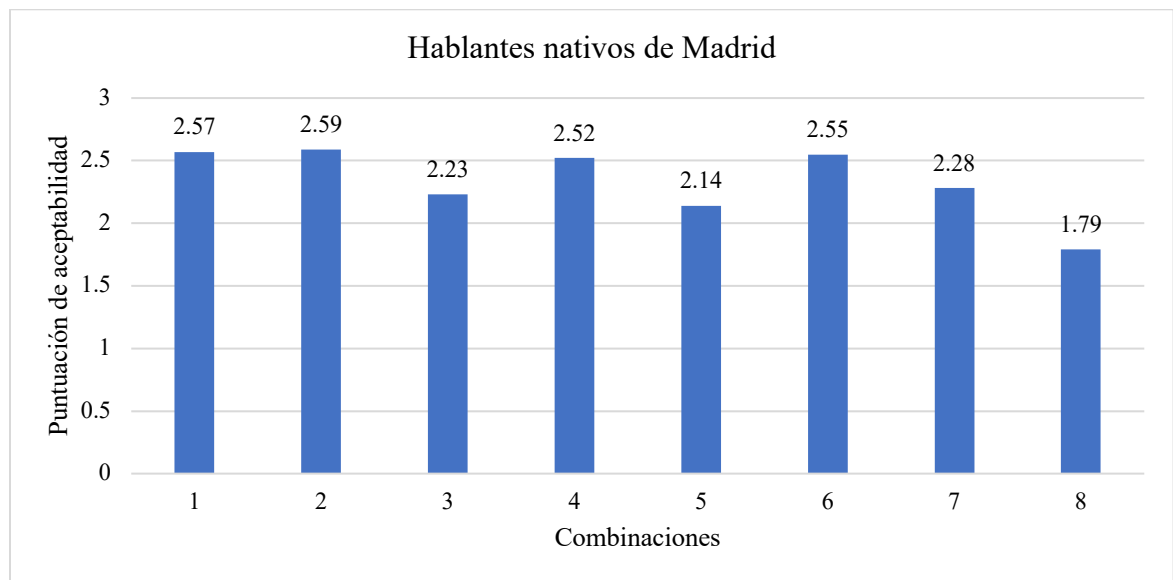


Tabla 17. Resultados de los promedios de la aceptabilidad y la desviación estándar de los participantes de Madrid.

Combinación	1	2	3	4	5	6	7	8
Aceptabilidad	2,57	2,59	2,23	2,52	2,14	2,55	2,28	1,79
Desviación estándar	0,78	0,67	1,07	0,89	0,99	0,78	0,89	1,2

En estos resultados la Figura 8 y la Tabla 17 podemos observar mayor homogeneidad en los resultados entre las combinaciones con y sin clítico. En las combinaciones con clíticos dativos, los participantes madrileños valoraron las combinaciones 1, 2 y 4 de forma parecida, siendo una vez más la combinación 3 (con orden no canónico y referente desconocido) la que menor puntuación recibió en ese grupo de combinaciones sin clítico. Sin embargo, llama la atención que los participantes madrileños otorgaran puntuaciones más altas a las combinaciones sin clítico que el resto de las participantes. En concreto, los participantes de Madrid valoraron incluso con mayor aceptabilidad la combinación 6 (sin clítico, con orden no canónico, pero con referente conocido) y la combinación 7 (sin clítico, con orden no canónico y referente desconocido) que la combinación 3 con clítico (pero con orden no canónico y referente desconocido). Esto evidencia que los participantes de Madrid muestran una menor dependencia del clítico dativo a la hora de evaluar la aceptabilidad de las construcciones. En lugar de priorizar la presencia del clítico, los datos sugieren que los participantes tienden a dar más importancia a otros factores, como la accesibilidad del referente y, en algunos casos, la estructura sintáctica. Aunque no contamos con datos específicos sobre el procesamiento cognitivo en este estudio, la tendencia observada a valorar más positivamente las combinaciones sin clítico, pero con un referente conocido (como en la combinación 6), podría indicar que la accesibilidad del referente influye en los juicios. Esta tendencia sugiere que los hablantes

pueden considerar más relevante la disponibilidad del referente que la obligatoriedad del clítico. Asimismo, la mayor aceptación de la combinación 7 en comparación con la combinación 3 podría indicar que, para este grupo, la presencia del clítico no es suficiente para compensar la dificultad asociada a un referente desconocido en un orden no canónico. Sin embargo, debido a la falta de datos directos sobre el procesamiento, esta conclusión debe interpretarse con cautela, ya que se basa en patrones de juicio y no en un análisis de las implicaciones cognitivas directas. Esto se evidencia en la combinación 8 (sin clítico, con orden canónico, pero con referente desconocido), la cual recibe la puntuación más baja. Sin embargo, cabe destacar que la valoración que dieron de la combinación 5 (sin clítico, con orden canónico y con referente conocido) fue la segunda puntuación más baja. Este resultado sugiere que, aunque los participantes de Madrid muestran una menor dependencia del clítico dativo en sus valoraciones, la presencia de un referente conocido y un orden canónico por sí solos no son suficientes para garantizar una alta aceptabilidad. Es posible que otros factores, como la ausencia de reduplicación con clítico dativo, influyan en su juicio, o que el orden canónico no sea un factor determinante para ellos en la misma medida que lo es para otros grupos. Esto refuerza la idea de que su evaluación está guiada por una combinación de factores, donde la accesibilidad del referente es clave, pero no el único aspecto relevante.

5.1.1.6. Resultados de aceptabilidad de los hablantes nativos de Ciudad de México

En la Figura 9 podemos ver los promedios de los resultados de la aceptabilidad de las ocho combinaciones por parte de los participantes de la Ciudad de México. A

continuación, en la Tabla 18, podemos ver los promedios junto con las desviaciones estándar.

Figura 9. Resultados de los promedios de aceptabilidad de los hablantes nativos de español de Ciudad de México.

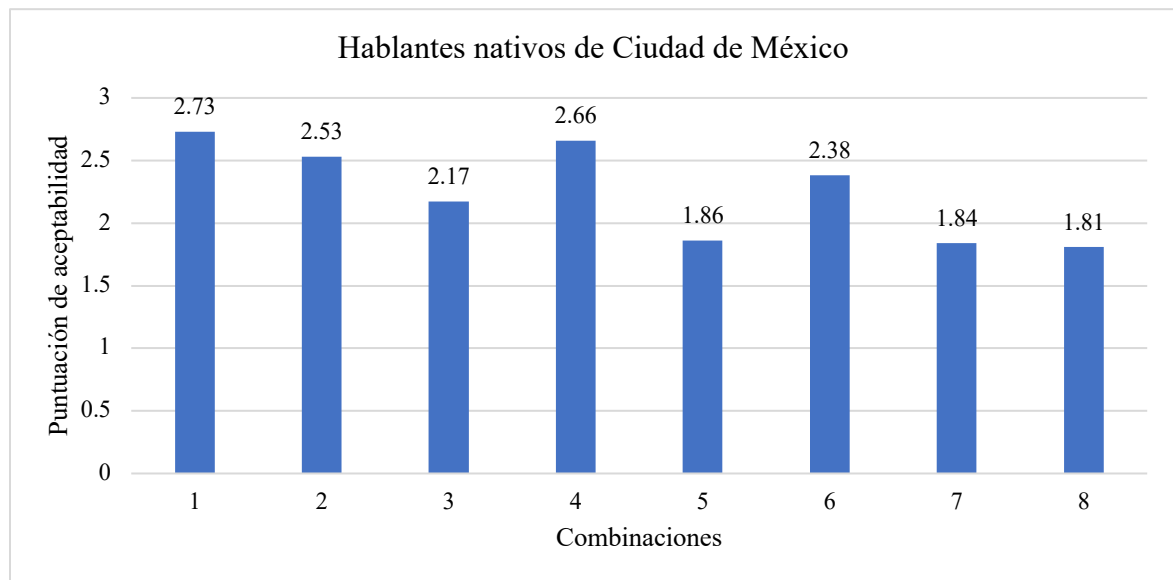


Tabla 18. Resultados de la aceptabilidad y la desviación estándar de los participantes de Madrid.

Combinación	1	2	3	4	5	6	7	8
Aceptabilidad	2,73	2,53	2,17	2,66	1,86	2,38	1,84	1,81
Desviación estándar	0,72	0,75	1,04	0,81	1	0,77	0,93	1,03

Al igual que los participantes de Madrid, los participantes mexicanos otorgaron valores más homogéneos a los dos grupos de combinaciones con y sin clítico. Sin embargo, los valores más bajos pertenecen a las combinaciones sin clíticos, por lo que al igual que el resto de los grupos, demuestra que para estos participantes la ausencia de clítico es penalizada. En cuanto a las combinaciones con clítico, una vez más la combinación 3

(con orden no canónico y referente desconocido) es la que recibió una puntuación más baja, siendo superada por la combinación 6 (sin clítico, orden no canónico y referente conocido), lo que evidencia que los participantes mexicanos, al igual que los de Madrid, dan mayor peso a la accesibilidad del referente que a la estructura sintáctica tradicional. En este grupo, las combinaciones sin clítico 5, 7 y 8 tienen valores parecidos, lo que demuestra que, aunque la ausencia de clítico sigue siendo penalizada, el orden y el referente parecen tener un impacto más importante que en otros grupos, mostrando que la estructura del enunciado y la disponibilidad del referente son factores clave en su evaluación. En general, los participantes mexicanos, como los de Madrid, priorizaron la accesibilidad del referente y la estructura sintáctica sobre la presencia del clítico dativo, lo que resalta la importancia de estos factores en su juicio de aceptabilidad lingüística.

5.1.2. Resultados según las combinaciones de estudio

En este apartado se analizan los promedios que recibieron las ocho combinaciones en detalle por parte de los 6 grupos de participantes. En la Tabla 19 podemos ver el promedio de la aceptabilidad y la desviación estándar de cada una de las ocho combinaciones.

Tabla 19. Promedios de los resultados de aceptabilidad, mediana y desviación estándar de los seis grupos estudiados.

Grupos de participantes	Medidas de tendencia y dispersión	1	2	3	4	5	6	7	8
Estudiantes	Promedio	2,14	2,25	2,17	2,1	1,82	2,46	1,63	2,25
	Desviación estándar	1	0,93	1,02	1,02	1,04	0,88	1,13	0,98
Profesores casi nativos	Promedio	2,67	2,73	2,46	2,65	1,66	1,78	1,43	1,58
	Desviación estándar	0,7	0,6	0,76	0,78	1,12	1,14	1,12	1,12
Profesores nativos	Promedio	2,87	2,86	2,6	2,86	1,66	2,12	1,74	1,63
	Desviación estándar	0,42	0,44	0,7	0,39	1,21	1,16	1,11	1,24
Buenos Aires	Promedio	2,88	2,69	2,55	2,78	1,29	2,13	1,45	1,45
	Desviación estándar	0,33	0,72	0,81	0,66	1,1	1,08	1,03	1,01
Madrid	Promedio	2,57	2,59	2,23	2,52	2,14	2,55	2,28	1,79
	Desviación estándar	0,78	0,67	1,07	0,89	0,99	0,78	0,89	1,2
Ciudad de México	Promedio	2,73	2,53	2,17	2,66	1,86	2,38	1,84	1,81
	Desviación estándar	0,72	0,75	1,04	0,81	1	0,77	0,93	1,03

En los siguientes apartados se analizan los resultados de forma individual, por cada una de las combinaciones posibles del estudio.

5.1.2.1. Resultados de la combinación 1

Las oraciones de la combinación 1 tienen todas el clítico dativo *le*, siguen el orden canónico y tienen referente conocido en el discurso, como vemos en la Tabla 20.

Tabla 20. Resumen de las características de la combinación 1.

Combinación	Le(s)	Orden canónico	Referente conocido	Ejemplos
Combinación 1	+	+	+	Sandra le ofreció un café a Ana

En la Figura 10 y en la Tabla 21, podemos observar los promedios de la aceptabilidad otorgada a cada una de las combinaciones, junto con la desviación estándar.

Figura 10. Resultados de los promedios de aceptabilidad de la combinación 1.

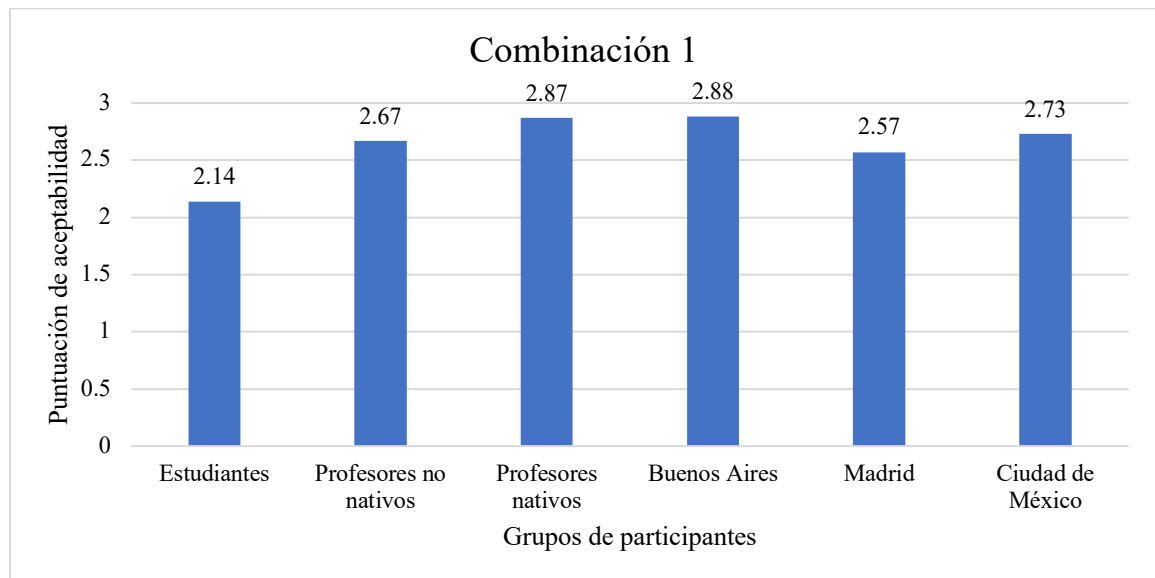


Tabla 21. Resumen del promedio de la aceptabilidad y la desviación estándar de la combinación 1.

Participantes	Estudiantes	Profesores casi nativos	Profesores nativos	Buenos Aires	Madrid	Ciudad de México
Aceptabilidad	2,14	2,67	2,87	2,88	2,57	2,73
Desviación estándar	1	0,7	0,42	0,33	0,78	0,72

En general, como se observa en la Tabla 21, los valores se aproximan a la puntuación máxima (3), siendo los participantes de Buenos Aires quienes otorgaron las valoraciones más altas para esta combinación, seguidos por los profesores nativos. En contraste, los estudiantes de español, junto con los participantes de Madrid y los profesores casi

nativos, fueron los grupos que otorgaron las puntuaciones más bajas. Mientras que las valoraciones más altas oscilan entre 2,57 y 2,88, la puntuación de los estudiantes (2,14) se aleja notablemente de esta tendencia, lo que sugiere que el grupo de estudiantes aún no percibe con la misma claridad la naturalidad de una estructura altamente pragmática y frecuente en el español nativo, como lo es la combinación de clítico dativo, orden canónico y referente conocido. Sea como fuere, es importante señalar que, según los datos de la desviación estándar, el grupo de estudiantes presenta el valor más alto (una desviación de 1), lo cual indica un menor consenso entre los participantes. Es decir, tienen una percepción más inestable o variable sobre la aceptabilidad de esta combinación.

5.1.2.2. Resultados de la combinación 2

En esta sección se analizan los promedios de los resultados que otorgaron los distintos grupos de participantes a la combinación 2, que se caracteriza por tener reduplicación con clítico dativo y referente desconocido, pero sigue un orden no canónico, como podemos observar en la Tabla 22.

Tabla 22. Resumen de las características de la combinación 2.

Combinaciones	<i>Le(s)</i>	Orden canónico	Referente conocido	Ejemplos
Combinación 2	+	-	+	Como hacía mucho calor, Ana le devolvió a Sandra la chaqueta

En la Figura 11 y en la Tabla 23 podemos observar el promedio de la puntuación otorgada a esta combinación, junto con la desviación estándar (Tabla 23).

Figura 11. Resultados de los promedios de aceptabilidad de la combinación 2.

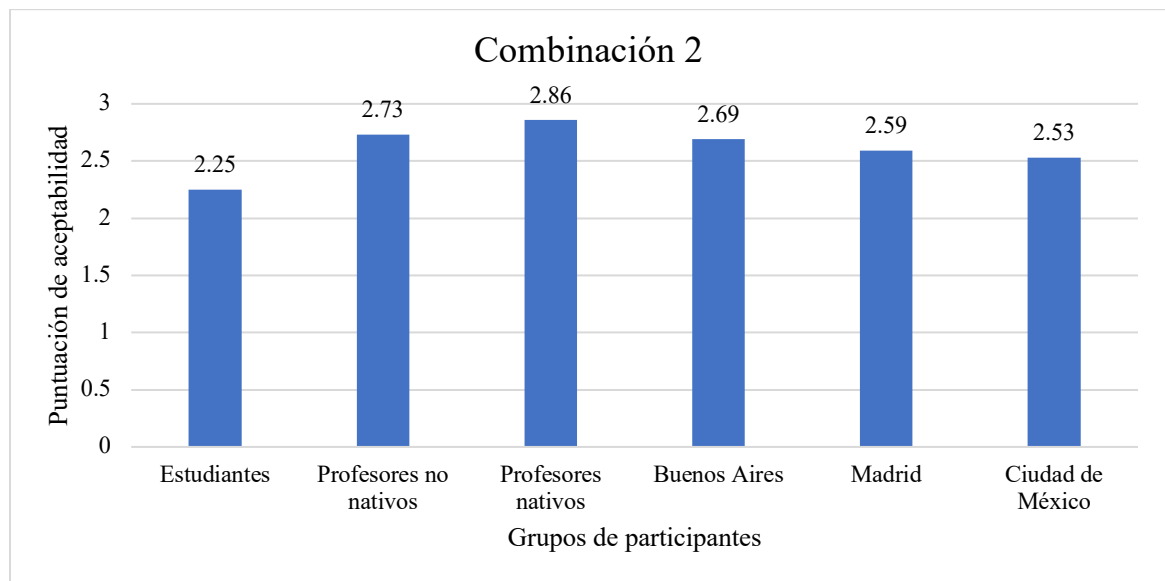


Tabla 23. Resumen del promedio de la aceptabilidad y la desviación estándar de la combinación 2.

Participantes	Estudiantes	Profesores casi nativos	Profesores nativos	Buenos Aires	Madrid	Ciudad de México
Aceptabilidad	2,25	2,73	2,86	2,69	2,59	2,53
Desviación	0,93	0,6	0,44	0,72	0,67	0,75

Como podemos ver en la Figura 11 y en la Tabla 23, la combinación 2, al igual que la combinación 1, también recibió unos resultados muy positivos, con una puntuación que va de 2,25 a los 2,86 puntos. En esta ocasión, los profesores nativos otorgaron la puntuación más alta y los estudiantes de español, seguidos por los participantes de Ciudad de México y los de Madrid, dieron las puntuaciones más bajas. Esto puede evidenciar que el orden canónico para estos dos grupos de participantes puede ser determinante en sus valoraciones.

5.1.2.3. Resultados de la combinación 3

Esta combinación se caracteriza por la presencia de reduplicación con el clítico dativo, un orden no canónico y la ausencia del referente conocido, como podemos ver a continuación en la Tabla 24.

Tabla 24. Resumen de las características de la combinación 3.

Combinaciones	<i>Le(s)</i>	Orden canónico	Referente conocido	Ejemplos
Combinación 3	+	-	-	Ana le pagó a una secretaria las tasas de la universidad

En la Figura 12 y en la Tabla 25 se puede observar los promedios de la puntuación otorgada a la combinación 3 por parte de los seis grupos de participantes, además de la desviación estándar.

Figura 12. Resultados de los promedios de aceptabilidad de la combinación 3.

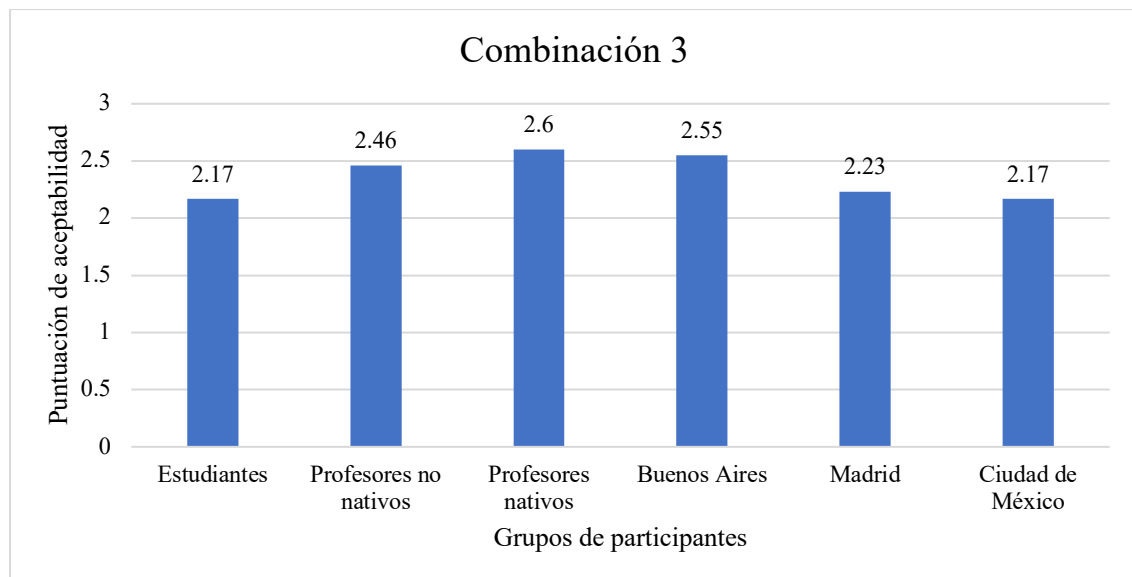


Tabla 25. Resumen del promedio de la aceptabilidad y la desviación estándar de la combinación 3.

Participantes	Estudiantes	Profesores casi nativos	Profesores nativos	Buenos Aires	Madrid	Ciudad de México
Aceptabilidad	2,17	2,46	2,6	2,55	2,23	2,17
Desviación	1,02	0,76	0,7	0,81	1,07	1,04

En esta ocasión, como podemos ver en la Figura 12 y en la Tabla 25, los valores máximos son generalmente más bajos que en las combinaciones anteriores, siendo 2,17 puntos el valor más bajo (otorgado por los estudiantes y los participantes mexicanos) y 2,6 la puntuación más alta (perteneciente a los profesores nativos). Estos valores ponen de relieve que todos los grupos son sensibles a los factores de orden sintáctico y la naturaleza del referente.

5.1.2.4. Resultados de la combinación 4

La combinación 4 se caracteriza por la presencia del clítico dativo, un orden canónico y un referente desconocido, como podemos ver en la Tabla 26.

Tabla 26. Resumen de las características de la combinación 4.

Combinaciones	Le(s)	Orden canónico	Referente conocido	Ejemplos
Combinación 4	+	+	-	Durante el primer tiempo del partido, Irene pasó el balón a Olga dos veces.

En la Figura 13 y en la Tabla 27 podemos observar los promedios de los resultados de aceptabilidad de la combinación 4 por parte de todos los grupos.

Figura 13. Resultados de los promedios de aceptabilidad de la combinación 4.

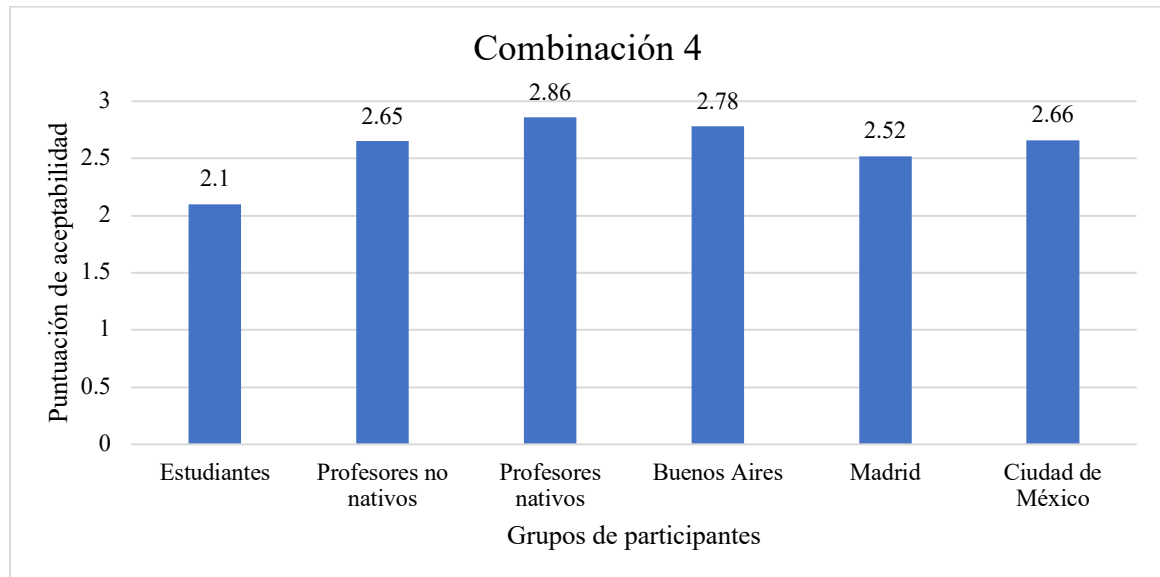


Tabla 27. Resumen del promedio de la aceptabilidad y la desviación estándar de la combinación 4.

Participantes	Estudiantes	Profesores casi nativos	Profesores nativos	Buenos Aires	Madrid	Ciudad de México
Aceptabilidad	2,1	2,65	2,86	2,78	2,52	2,66
Desviación	1,02	0,78	0,39	0,66	0,89	0,81

En la Figura 13 y en la Tabla 27 podemos ver que se mantienen los valores altos vistos en las combinaciones anteriores, siendo el grupo de profesores nativos los que otorgaron la puntuación más alta, y de estos valores altos, los participantes de Madrid dieron la puntuación más baja, seguidos de los profesores casi nativos y los participantes de México. Sin embargo, una vez más, los estudiantes otorgaron la puntuación más baja del conjunto, acompañada por una desviación estándar elevada (1,02), lo que indica una falta

de consenso dentro del grupo y sugiere que no todos interpretan del mismo modo esta construcción.

En conjunto, estos datos podrían indicar que tanto los estudiantes como los participantes de Madrid son especialmente sensibles a la naturaleza del referente, y que la presencia de un referente desconocido, aun cuando se mantengan el orden canónico y el clítico, influye de manera significativa en su percepción de aceptabilidad.

5.1.2.5. Resultados de la combinación 5

En la Tabla 28 se detallan las características de la combinación 5, la cual tiene ausencia de clítico dativo *le*, pero sigue el orden canónico y el referente es conocido en el discurso construido en el contexto.

Tabla 28. Resumen de las características de la combinación 5.

Combinaciones	<i>Le(s)</i>	Orden canónico	Referente conocido	Ejemplos
Combinación 5	-	+	+	Sandra dejó una chaqueta a Ana

En esta combinación se observa una bajada considerable en los promedios de la aceptabilidad, como podemos ver en la Figura 14 y en la Tabla 29.

Figura 14. Resultados de los promedios de aceptabilidad de la combinación 5.

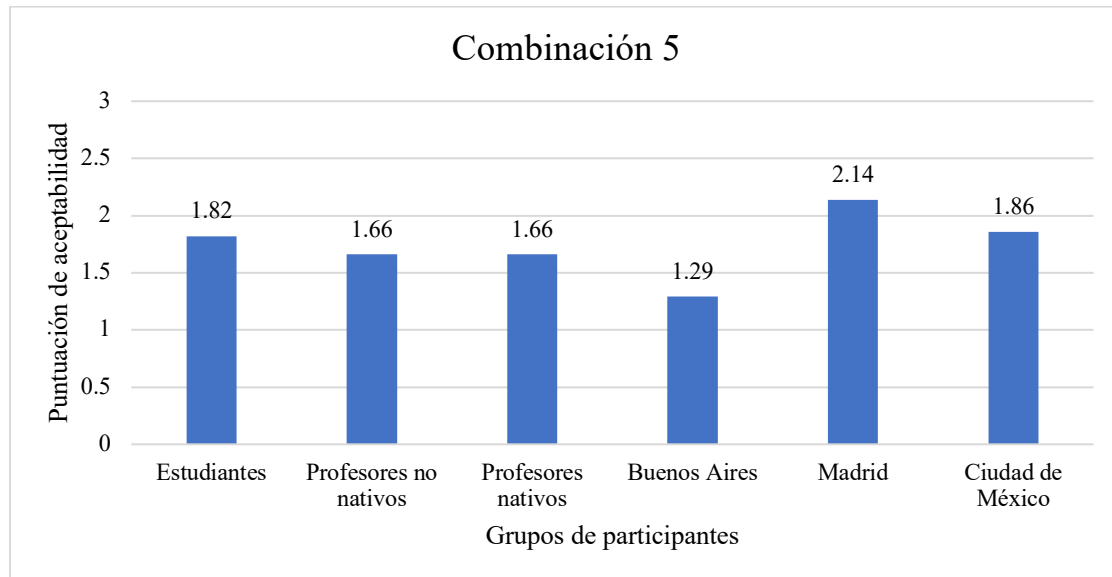


Tabla 29. Resumen del promedio de la aceptabilidad y la desviación estándar de la combinación 5.

Participantes	Estudiantes	Profesores casi nativos	Profesores nativos	Buenos Aires	Madrid	Ciudad de México
Aceptabilidad	1,82	1,66	1,66	1,29	2,14	1,86
Desviación	1,04	1,12	1,21	1,1	0,99	1

Estos valores más bajos se notan principalmente en los participantes de Buenos Aires, quienes otorgaron la nota más baja con una clara distancia con los siguientes dos grupos, los profesores nativos y casi nativos. Estos resultados pueden indicar una clara penalización a la ausencia del clítico dativo, penalización presente en todos los grupos. Sin embargo, los participantes de Madrid otorgaron la nota más alta, seguidos por los participantes de Ciudad de México y los estudiantes, lo que demuestra que, aunque son sensibles a la ausencia del clítico dativo, no lo valoraron de forma tan negativa como los argentinos o los profesores. Es importante también notar que en esta combinación los

valores de la desviación estándar se mantienen bastante altos en general, lo que nos indica un mayor desacuerdo que en otras combinaciones.

5.1.2.6. Resultados de la combinación 6

La combinación 6 se caracteriza por la ausencia del clítico dativo, por seguir un orden no canónico y por tener un referente conocido en el discurso (Tabla 30).

Tabla 30. Resumen de las características de la combinación 6.

Combinaciones	<i>Le(s)</i>	Orden canónico	Referente conocido	Ejemplos
Combinación 6	-	-	+	Ana ayudó a Sandra con las clases

Los promedios de la aceptabilidad de esta combinación se pueden ver en el Figura 15 y en la Tabla 31, la cual además incluye la desviación estándar.

Figura 15. Resultados de los promedios de aceptabilidad de la combinación 6.

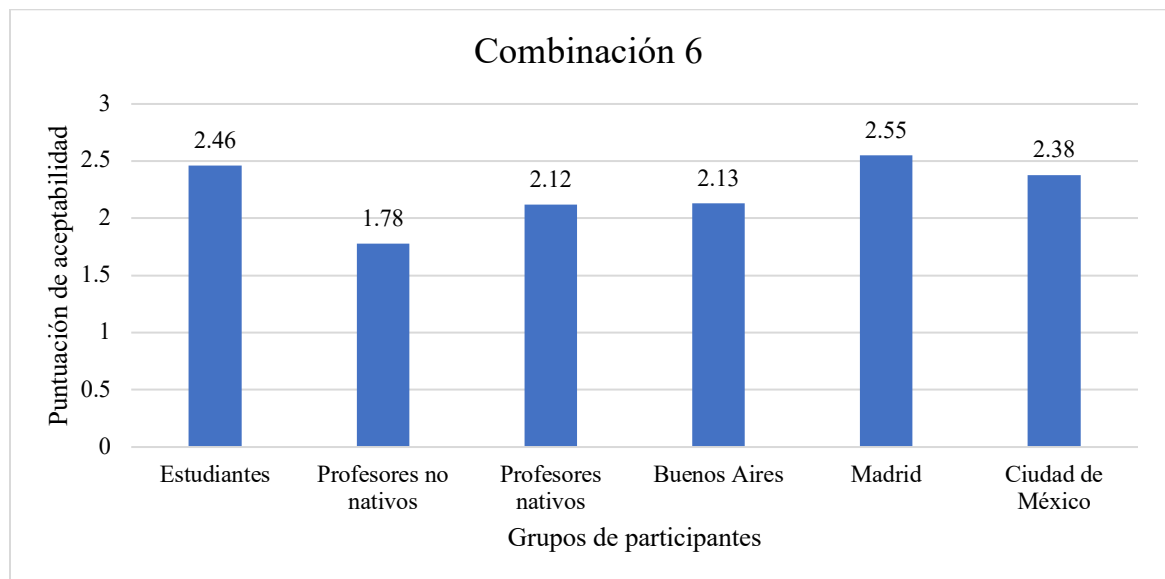


Tabla 31. Resumen del promedio de la aceptabilidad y la desviación estándar de la combinación 6.

Participantes	Estudiantes	Profesores casi nativos	Profesores nativos	Buenos Aires	Madrid	Ciudad de México
Aceptabilidad	2,46	1,78	2,12	2,13	2,55	2,38
Desviación	0,88	1,14	1,16	1,08	0,78	0,77

Aunque en general los valores de esta combinación siguen siendo más bajos que los de las combinaciones con clítico dativo (de la combinación 1 a la 4), se nota una subida en la valoración de todos los grupos. Una vez más, el grupo que mayor puntuación otorgó a esta combinación fue el de los madrileños, seguido una vez más por el de los estudiantes y el de los mexicanos. Como vimos anteriormente, parece ser que estos grupos dan mayor peso a la accesibilidad del referente. Por otro lado, los profesores casi nativos fueron los que dieron los valores más bajos. Es llamativo ver que los profesores nativos y los participantes bonaerenses dieron esta vez valores similares más positivos que los profesores casi nativos, lo que podría indicar que, a pesar de que son sensibles al uso u omisión del clítico, el orden canónico no afecta a la aceptabilidad (es decir, no tiene un impacto tan negativo sobre la interpretación de la entidad afectada) cuando el referente es conocido.

5.1.2.7. Resultados de la combinación 7

La combinación 7 se caracteriza por la ausencia del clítico, por no seguir el orden canónico y por tener un referente desconocido, como podemos observar en la Tabla 32.

Tabla 32. Resumen de las características de la combinación 7.

Combinaciones	Le(s)	Orden canónico	Referente conocido	Ejemplos
Combinación 7	-	-	-	Al terminar la reunión, Ana dio a la profesora de portugués un abrazo porque hacía mucho tiempo que no se veían.

Como podemos ver en la Figura 16 y en la Tabla 33, los promedios de todos los grupos vuelven a disminuir.

Figura 16. Resultados de los promedios de la combinación 7.

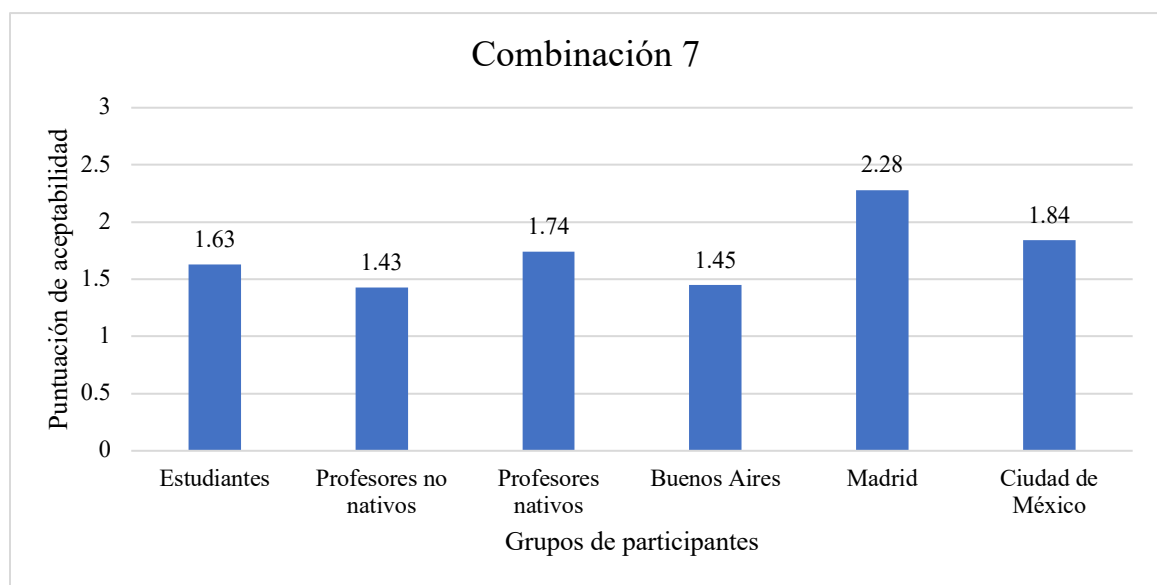


Tabla 33. Resumen del promedio de la aceptabilidad y la desviación estándar de la combinación 7.

Participantes	Estudiantes	Profesores casi nativos	Profesores nativos	Buenos Aires	Madrid	Ciudad de México
Aceptabilidad	1,63	1,43	1,74	1,45	2,28	1,84
Desviación	1,13	1,12	1,11	1,03	0,89	0,93

Sin embargo, esta vez los profesores casi nativos fue el grupo que otorgó la puntuación más baja, seguido por el grupo de Buenos Aires y los estudiantes, evidenciando una penalización de la ausencia del clítico, el orden no canónico y la falta de referente conocido. Como ha ocurrido en otras veces, los participantes de Madrid otorgaron la puntuación más alta, lo que indicaría que este grupo no sería tan sensible a estos factores como el resto de los grupos. Con cierta distancia, los participantes mexicanos fueron los que otorgaron la segunda mejor puntuación, seguidos más de cerca por los profesores nativos, con valores más bajos a los de más o menos aceptable, lo que puede indicar que en estos dos grupos afecta más la ausencia de clítico, el orden no sintáctico o el referente desconocido.

5.1.2.8. Resultados de la combinación 8

La combinación 8 se caracteriza por la omisión del clítico dativo, por seguir el orden canónico y por tener un referente desconocido, como se puede observar en la Tabla 34.

Tabla 34. Resumen de las características de la combinación 8.

Combinaciones	<i>Le(s)</i>	Orden canónico	Referente conocido	Ejemplos
Combinación 8	-	+	-	Al volver al departamento, Sandra presentó su novio Juan a la secretaria del departamento.

En general, con esta combinación, nos encontramos con promedios más homogéneos que en otros gráficos, como podemos ver en la Figura 17 y en la Tabla 35.

Figura 17. Resultados de los promedios de la combinación 8.

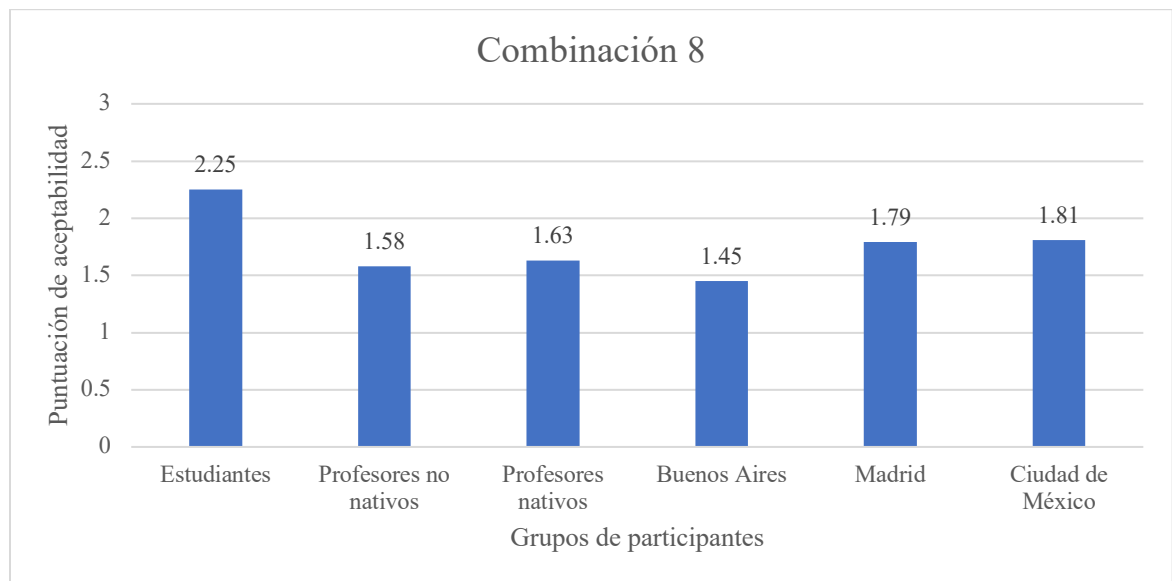


Tabla 35. Resumen del promedio de la aceptabilidad y la desviación estándar de la combinación 8.

	Estudiantes	Profesores casi nativos	Profesores nativos	Buenos Aires	Madrid	Ciudad de México
Aceptabilidad	2,25	1,58	1,63	1,45	1,79	1,81
Desviación	0,98	1,12	1,24	1,01	1,2	1,03

En este caso, parece que todos los grupos, con la excepción del de los estudiantes, penalizaron, ya sea la ausencia del clítico dativo o su combinación con el referente desconocido, puesto que los valores son relativamente bajos en comparación con el resto de las combinaciones. Resulta especialmente llamativa la distancia entre la puntuación otorgada por los estudiantes y la del resto de los grupos. Curiosamente, en esta combinación el grupo de participantes mexicanos otorgó la segunda puntuación más alta, justo después de los estudiantes, seguidos de cerca por los participantes españoles, y luego por ambos grupos de profesores. Los participantes argentinos, por su parte, fueron

quienes valoraron más negativamente esta construcción, aunque la diferencia con el resto de los grupos no fue especialmente marcada.

Este patrón sugiere que la combinación 8 genera una respuesta relativamente uniforme entre los distintos grupos de hablantes, con variaciones leves pero consistentes. La combinación de un referente desconocido con la omisión del clítico dativo parece ser interpretada como menos natural o aceptable, incluso cuando se mantiene el orden canónico, lo que resalta la importancia del clítico como recurso pragmático cuando el referente no ha sido previamente introducido en el discurso. En el caso de los estudiantes, la ausencia del clítico dativo no fue percibida como negativa, a pesar de que el referente no era conocido. Sin embargo, considerando que la desviación estándar es nuevamente alta, se puede inferir que existe una gran variabilidad interna en el grupo, lo que indica que no todos los estudiantes evaluaron la estructura de la misma manera.

En el siguiente apartado se presentan los datos descriptivos de las pruebas de producción de los estudiantes.

5.1.3. Conclusiones de los resultados de la prueba de aceptabilidad

En términos generales, todos los grupos valoraron de forma positiva las combinaciones con clítico dativo (de la combinación 1 a la 4), especialmente cuando el referente era conocido y se mantenía el orden canónico. La combinación menos aceptada en todos los casos fue la número 7, que reúne los tres factores desfavorables (sin clítico, orden no canónico y referente desconocido).

Los estudiantes de español como L2 mostraron una alta variabilidad en sus juicios, pero valoraron positivamente tanto combinaciones con clítico como sin él, lo que

sugiere cierta flexibilidad en su percepción de la gramaticalidad. Para ellos, la accesibilidad del referente parece tener un peso especial. Por otro lado, los profesores casi nativos mostraron puntuaciones ligeramente más consistentes, otorgando puntuaciones más bajas en las combinaciones que carecen de clítico y de referente accesible. Los profesores nativos, por su parte, penalizaron más las combinaciones sin clítico, aunque curiosamente valoraron mejor que otros grupos la combinación 7, lo que sugiere una posible tolerancia mayor hacia estructuras no canónicas en ciertos contextos. Mientras tanto, participantes de Buenos Aires mostraron preferencia por las estructuras con clítico y orden canónico, pero en ausencia del clítico, priorizaron la accesibilidad del referente, valorando mejor la combinación 6. Por otro lado, los participantes de Madrid se destacaron por su menor dependencia del clítico en sus juicios, priorizando en cambio la accesibilidad del referente. Incluso valoraron algunas combinaciones sin clítico por encima de otras con clítico. Por último, los participantes de Ciudad de México compartieron con los de Madrid una tendencia a priorizar el referente y la estructura sobre la presencia del clítico, aunque penalizaron en mayor medida las combinaciones sin reduplicación.

En conjunto, los resultados reflejan una interacción compleja entre los tres factores estudiados (presencia del clítico, orden sintáctico y accesibilidad del referente), con diferencias interesantes entre grupos que podrían explicarse por su grado de exposición, experiencia lingüística o variedad dialectal. En el siguiente apartado se detallan las respuestas de los participantes en la prueba de producción, lo que nos informará más sobre la actuación de los grupos de estudio.

5.2. Análisis descriptivo de la prueba de producción

La prueba de producción consistía en dos contextos con 12 viñetas cada uno, las cuales contenían imágenes de unos personajes que interactuaban entre sí o con otros personajes desconocidos, como vimos en el capítulo 3 en mayor detalle. Los participantes tenían un banco de palabras con el sujeto, el verbo ditransitivo, el objeto directo y el recipiente, el beneficiario o la fuente. Del total de las imágenes, 12 contenían referentes conocidos anteriormente introducidos a los participantes y en las otras 12, el personaje que recibía la acción era desconocido desde la perspectiva del interlocutor dentro del contexto.

Por lo tanto, los participantes tenían que construir oraciones con esos elementos y podían añadir otros.

En los siguientes apartados se detallan los análisis descriptivos de la prueba de producción del estudio. Primero, en la sección (§5.2.1), se analizan las respuestas de los grupos de forma descriptiva, primero según el orden sintáctico (§5.2.1.1), después según el uso u omisión del clítico dativo (§5.2.1.2), y por último según el uso de las preposiciones (§5.2.1.3). Más adelante, en la sección (§5.2.2), se analiza la producción según el grupo de participantes. En el apartado (§5.2.2.1) se detalla la producción de forma descriptiva de los estudiantes de español como L2, en el apartado (§5.2.2.2) se detallan los datos de los profesores casi nativos de español, en el apartado (§5.2.2.3), los datos de los profesores nativos de español, en el apartado (§5.2.2.4), los datos de los hablantes de Buenos Aires, en el apartado (§5.2.2.5), los datos de los hablantes de Madrid, y en el apartado (§5.2.2.6), los datos de los hablantes de Ciudad de México. En el apartado (§5.3.3) se resumen las conclusiones de este apartado.

5.2.1. Los análisis descriptivos de los elementos de estudio

En estos subapartados se relatan los porcentajes y números de instancias de la prueba de producción con respecto al orden canónico, a la producción u omisión del clítico dativo y al uso de preposiciones.

5.2.1.1. El análisis descriptivo del orden sintáctico en la prueba de producción

En cuanto al orden sintáctico, los participantes produjeron el orden canónico en la gran mayoría de las oraciones producidas, como podemos ver a continuación en la Tabla 36.

Tabla 36. Resultados de los porcentajes del orden sintáctico de todos los grupos.

Participantes	Orden canónico		No canónico		Descartados		Instancias totales
	Instancias	%	Instancias	%	Instancias	%	
Estudiantes	1445/1511	95,63%	66/1511	4,23%	49/1560	3,14%	1560
Profesores casi nativos	586/617	94,97%	31/617	5,02%	7/624	1,12%	624
Profesores nativos	440/456	96,49%	16/456	3,51%	0/456	0%	456
Buenos Aires	518/554	93,5%	33/554	5,96%	49/600	8,17%	600
Madrid	602/623	96,62%	21/623	3,37%	1/624	0,16%	624
México	578/599	96,49%	21/599	3,51%	1/600	0,17%	600

Es decir, la construcción de oraciones con el objeto directo precediendo el objeto indirecto como en la oración (1) constituye la mayoría de los datos, a diferencia de un orden no canónico como en la oración (2), donde el objeto indirecto precede al directo.

(1) Juan le contó un chiste al vecino (Participante A2)

(2) Laura le pregunta a Ana si piensa hacer algo para su cumpleaños

(Participante A9)

En la Tabla 36 se observa que los grupos con mayor producción de orden canónicos son los profesores nativos (96,49%, n=440/456), seguidos de los participantes de Madrid (96,62%, n=602/623) y México (96,49%, n=578/599). También resulta llamativo el valor más bajo registrado por los participantes argentinos, con un 93,5% (n=518/599). Esto podría indicar, a simple vista, una mayor flexibilidad en el orden sintáctico en construcciones ditransitivas entre los participantes argentinos. Además, considerando que en el análisis descriptivo de la sección anterior los argentinos fueron quienes más penalizaron la omisión del clítico dativo en construcciones reduplicadas, tendría sentido que mostraran una mayor flexibilidad en cuanto al orden sintáctico con oraciones reduplicadas con presencia del *le(s)*, teniendo en cuenta que estudios previos (Demonte, 1995) ya mencionaron que la reduplicación marcaba un cambio en el orden canónico.

5.2.1.2. El análisis descriptivo del uso y omisión del clítico dativo en la prueba de producción

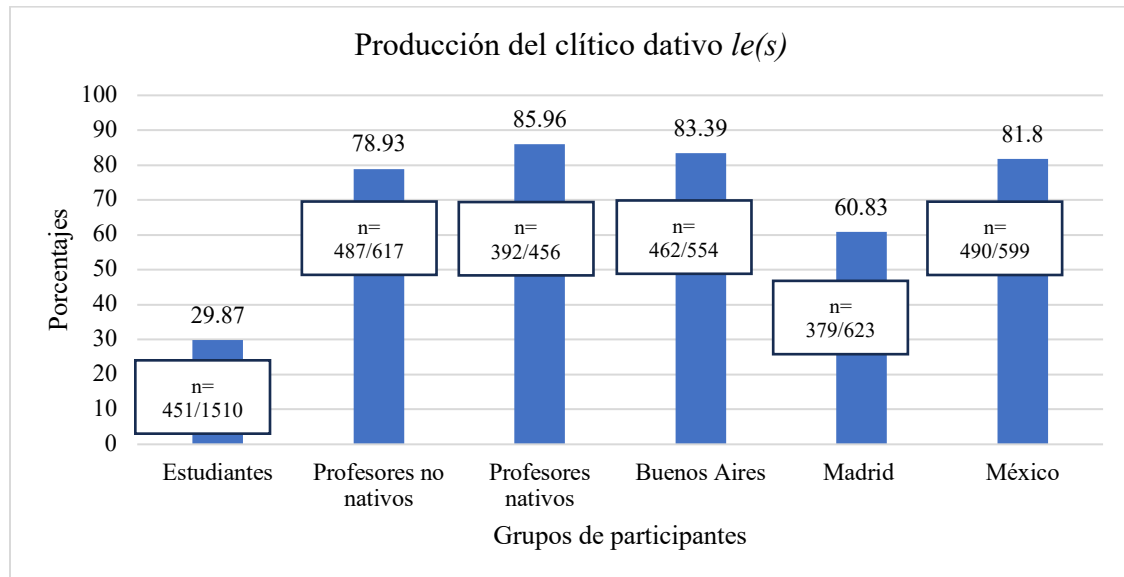
Uno de los objetivos de esta tarea de producción era el de observar el uso u omisión del clítico dativo *le(s)*. En la Tabla 37 podemos ver los porcentajes con el

número de instancias producidas por los grupos de participantes del clítico dativo *le(s)*, y en la Figura 18 podemos ver los resultados de manera más visual.

Tabla 37. Resultados de los porcentajes de la producción del clítico dativo *le(s)* por parte de todos los grupos.

Grupos	<i>Le(s)</i>		Sin <i>le(s)</i>		Descartados		Instancias totales
	Instancias	%	Instancias	%	Instancias	%	
Estudiantes	451/1510	29,87	1059/1510	70,13	50	3,20	1560
Profesores casi nativos	487/617	78,93	130/617	21,06	7	1,12	624
Profesores nativos	392/456	85,96	64/456	14,04	0	0	456
Buenos Aires	462/554	83,39	92/554	16,61	46	7,67	600
Madrid	379/623	60,83	244/623	39,16	1	0,16	624
México	490/599	81,8	109/599	18,2	1	0,17	600

Figura 18. Resultados del uso del orden dativo *le(s)*.



En esta tarea, lo más relevante es la gran diferencia de la producción de los estudiantes, quienes solo produjeron *le(s)* en el 29,87% ($n=451/1510$) de los casos. En el otro extremo están los profesores nativos, quienes demostraron los niveles más altos de la producción de las estructuras reduplicadas con el *le(s)*, con un 85,96% ($n = 392/456$) de los casos. Es llamativa también la diferencia entre los dos grupos de profesores: mientras que los profesores nativos son el grupo con un mayor porcentaje de uso, los profesores casi nativos produjeron *le(s)* solo en el 78,93% ($n = 487/617$) de los casos. En este gráfico (Gráfico 15) también podemos observar cómo los participantes madrileños fueron el grupo que menos produjo el clítico entre los grupos de nativos, incluyendo a los profesores nativos de español, con un 60,83% ($n = 379/623$), lo que concuerda con sus respuestas en la prueba de aceptabilidad, puesto que este grupo fue el que menos penalizó la ausencia del clítico dativo. Por otro lado, los valores de producción de los participantes nativos de Argentina y México son más similares, con un 83,39% ($n = 462/554$) y un

81,8% (n = 490/599), respectivamente. Estos datos contrastan con los resultados de aceptabilidad, ya que, al igual que los madrileños, los mexicanos penalizaron menos la ausencia del clítico dativo en comparación con los argentinos. En otras palabras, mientras que los participantes argentinos muestran una mayor congruencia entre los valores de aceptabilidad y producción, los participantes mexicanos tienden a penalizar menos la ausencia del clítico dativo en las pruebas de aceptabilidad y producir más clíticos en la prueba de producción.

5.2.1.3. El análisis descriptivo del uso de preposiciones en la prueba de producción

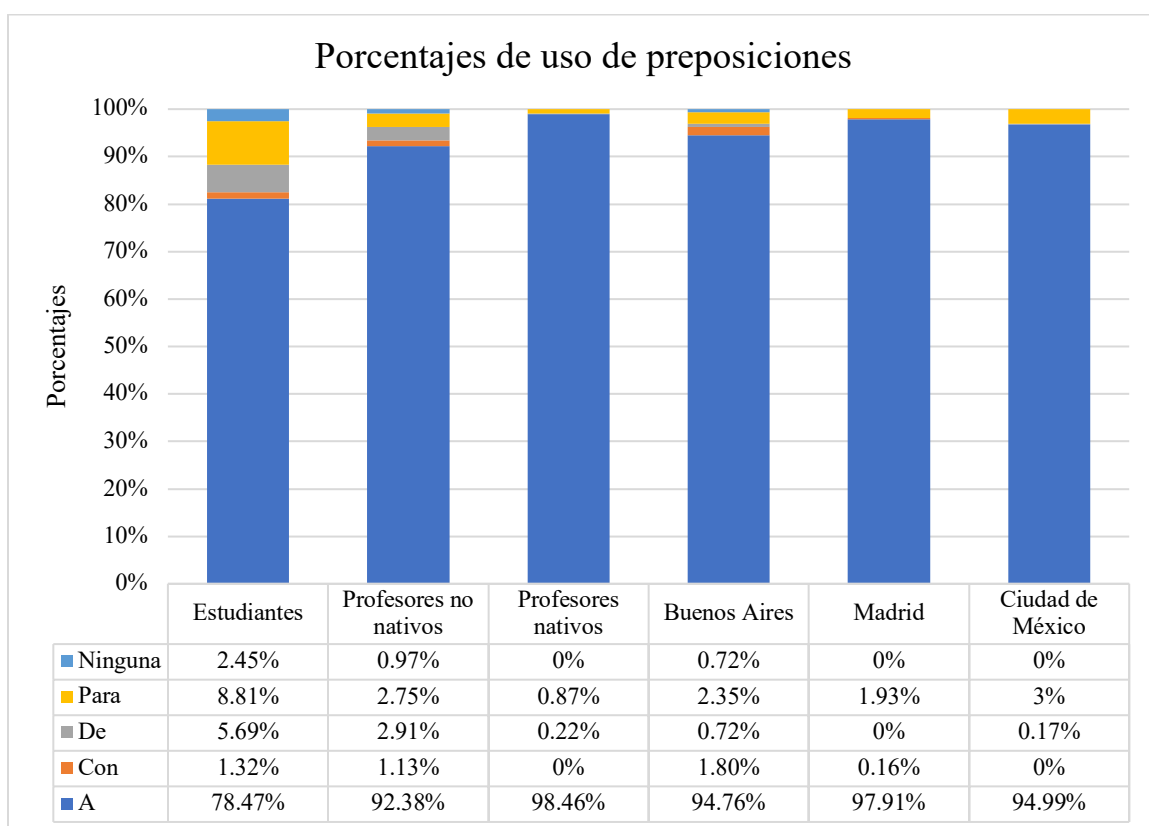
En cuanto a las preposiciones, en la Tabla 38 podemos ver la frecuencia con la usaron las preposiciones más usadas en la prueba de producción, usadas para referirse al objeto indirecto. Más adelante, en la sección (§4.3.2.1), se presentan los resultados de otras preposiciones, como *hasta* y *por*, que no están incluidas en esta tabla y que fueron utilizadas por los estudiantes. En la sección (§4.3.2.2), se analiza un ejemplo de la preposición *en* utilizada por un profesor nativo. En la Figura 19 se puede observar de una manera más visual con qué frecuencia se usaron los participantes estas preposiciones.

Tabla 38. Resumen de la frecuencia de las preposiciones más usadas por los participantes.

Grupos	<i>A</i>	<i>Con</i>	<i>De</i>	<i>Para</i>	Sin preposición	Descartadas
Estudiantes	78,47% (n=1185/1510)	1,32% (n=20/1510)	5,69% (n=86/1510)	8,81% (n=133/1510)	2,45% (n=37/1510)	3,2% (n=50/1560)
Profesores casi nativos	92,38% (n=570/617)	1,13% (n=7/617)	2,91% (n=18/617)	2,75% (n=17/617)	0,97% (n=6/617)	1,12% (n=7/624)
Profesores nativos	98,46% (n=449/456)	0% (n=0/456)	0,22% (n=1/456)	0,87% (n=4/456)	0% (n=0/456)	0% (n=0/456)

Grupos	<i>A</i>	<i>Con</i>	<i>De</i>	<i>Para</i>	Sin preposición	Descartadas
Buenos Aires	94,76% (n=525/554)	1,8% (n=10/554)	0,72% (n=4/554)	2,35% (n=13/554)	0,72 (n=4/554)	7,77% (n=46/600)
Madrid	97,91% (n=610/623)	0,16% (n=1/623)	0%	1,93% (n=12/623)	0% (n=0/624)	0,16% (n=1/624)
Ciudad de México	94,99% (n=569/599)	0% (n=0/599)	0,17% (n=1/599)	3% (n=18/599)	0% (n=0/599)	0,16% (n=1/599)

Figura 19. Porcentajes del uso de preposiciones.



Si bien la clara preferencia por parte de todos los grupos es la preposición *a*, en esta prueba se observaron construcciones con otras preposiciones como *con*, *de*, y *para*. En la Figura 19 se observa que el grupo que presenta más variación en cuanto al uso de

preposiciones es claramente el grupo de estudiantes, que, aunque produjo la preposición *a* en el 78,47% (n = 1185/1510) de los casos, usó otras preposiciones de forma más continuada que el resto de grupos. En concreto, los estudiantes usaron *para* en un 8,81% (n = 133/1510) de los casos, seguido de la preposición *de* en un 5,69% (n = 86/1510). Después de los estudiantes, los profesores casi nativos fueron el grupo que más usó otras preposiciones, pero a una distancia más corta del resto de grupos pues usaron la preposición *a* un 92,38% (n = 570/1510) de los casos. Por otro lado, el grupo de participantes que menos usó otras preposiciones y más empleó la preposición *a* en este tipo de construcciones fueron los profesores nativos, con un 98,46% (n = 449/456) de los casos, seguidos de los participantes de Madrid, con un 97,91% (n = 610/623). Además, solo los estudiantes usaron otras dos preposiciones (*hasta* y *por*), como podemos ver en la Tabla 39.

Tabla 39. Porcentajes y número de instancias de las preposiciones *hasta* y *por*, producidas por los estudiantes de español como L2.

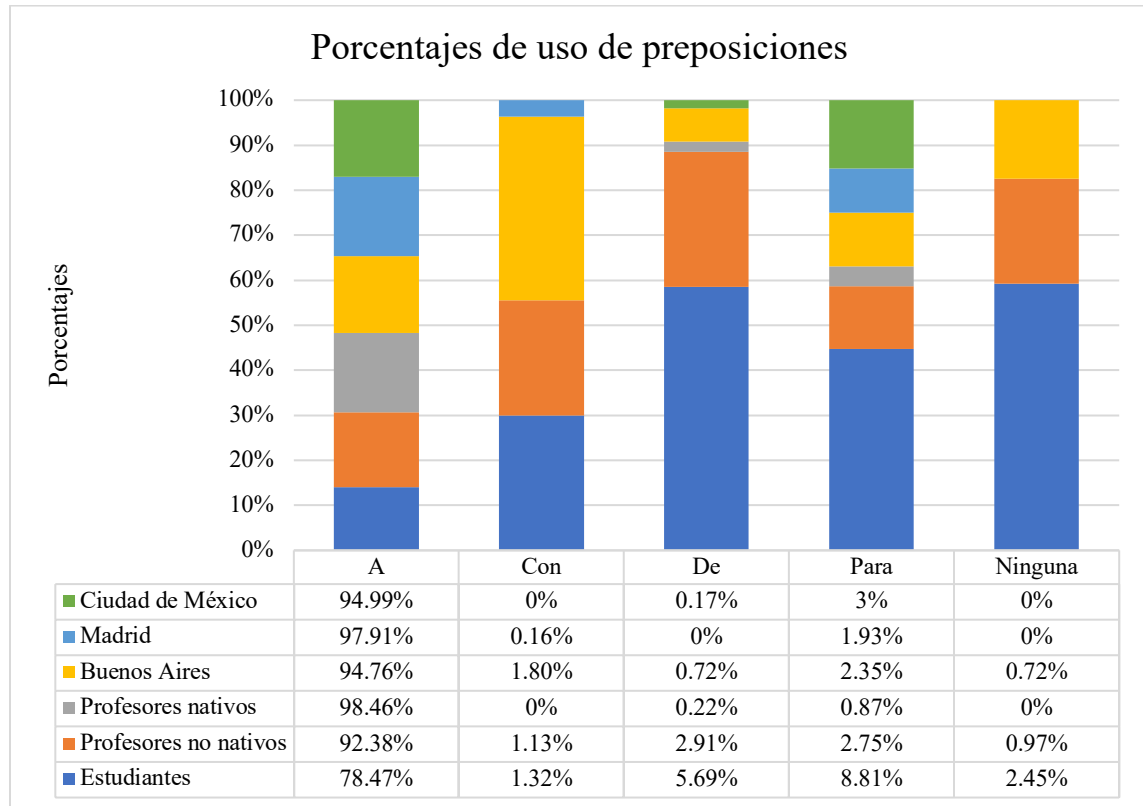
Preposiciones	<i>Hasta</i>	<i>Por</i>
Estudiantes	0,13% (n=2/1150)	2,78% (n=42/1150)

Otro ejemplo llamativo es el de un profesor nativo que produjo el siguiente ejemplo (3) con la preposición *en*.

(3) Laura paga sus deudas en el banquero (Participante E14)

A continuación, la Figura 20 ofrece un análisis más detallado de la distribución de las preposiciones utilizadas.

Figura 20. Frecuencia de la producción de las preposiciones más usadas por parte de todos los grupos de participantes.



Como podemos ver en la Figura 20, la preposición *a* se distribuye de una forma más equitativa entre los grupos, como por ejemplo en (4). Por otro lado, la preposición *con* solo fue usado por estudiantes, profesores nativos, participantes de Buenos Aires y México, y podemos ver un ejemplo en (5).

(4) Laura le prepara ensalada a sus amigos (Participante MX2)

(5) Juan dejó su teléfono con Tomás (Participante MX2)

Por otro lado, la preposición *de* fue más común entre otros grupos menos por los participantes de Madrid. En el ejemplo (6) vemos un ejemplo con la preposición *de*.

(6) Ana está haciendo una foto de Laura (Participante A7)

Además, la preposición *para* fue principalmente usada por los estudiantes, y en (7) podemos ver un ejemplo.

(7) Laura compra helado para su sobrina (Participante E38)

Por último, también hubo instancias donde los participantes no usaron ninguna preposición, pero esto ocurrió principalmente entre estudiantes, en un 2,45% (n = 37/1510).

5.2.2. Los análisis descriptivos de la producción según el grupo de participantes

En este apartado se analizan de forma descriptiva los resultados de la producción de los seis grupos de participantes de este estudio: los estudiantes de español como L2, los profesores de español casi nativos, los profesores de español nativos, y los participantes de Buenos Aires, Madrid y Ciudad de México.

5.2.2.1. Análisis descriptivo de la producción de los estudiantes de español como L2

Como podemos ver en la Tabla 40, los estudiantes siguieron el orden sintáctico de los objetos de forma canónica en un 95,63% de los casos ($n = 1445/1511$).

Tabla 40. Resultados de producción de los estudiantes de español como L2.

Estudiantes de español como L2	Orden canónico	Uso del clítico <i>le(s)</i>
Porcentajes de producción	95,63% ($n=1445/1511$)	29,87% ($n=451/1510$)

El cambio de orden se produce con verbos como *pedir*, como vemos en el ejemplo (8).

(8) Ana le pide a Laura un favor (Participantes E33, E48, E52)

Por otro lado, los estudiantes produjeron el clítico dativo *le(s)* en solo un 29,87 % ($n = 451/1510$) de sus respuestas. Esto es revelador, puesto que como vimos en el apartado del análisis descriptivo de los juicios de aceptabilidad de los estudiantes (§4.1.1), estos participantes dieron respuestas muy positivas a las oraciones con clítico dativo y penalizaron aquellas que no lo presentaban.

Adentrándonos más en los casos donde producen el clítico dativo, observamos que hay estudiantes que solo producen el clítico con el verbo *dar*, como en el ejemplo (9) que podemos ver a continuación.

(9) Ana le da un café a Laura (Participante E36)

Este caso podría ser un ejemplo del fenómeno de los *chunks* mencionado anteriormente, a través del cual los estudiantes aprenderían un conjunto de palabras como si fuera una sola unidad. En este caso, el estudiante aprende *le da* (es decir, *le* con el verbo *dar*) como forma fija o conjunta.

En algunos casos, los estudiantes demuestran un sistema clítico inestable, usando otros clíticos como *se*, o *lo*, por ejemplo. Es el caso del participante E42, puesto que en lugar de producir *le*, produce *se*, como en estos casos (10) y (11), lo que puede ser un indicio de la adquisición de la reduplicación sin completar el proceso de adquisición del sistema de clíticos.

(10) Ana se dio un café a Laura (Participante E42)

(11) Laura se escribió un mensaje a Ana (Participante E42)

Otro caso llamativo es el de la participante E61, quien produce una reduplicación de los dos objetos directo e indirecto como podemos ver en (12) y (13).

(12) Laura se lo escribe un mensaje a Ana (Participante E61)

(13) Tomas se lo sirvo el vino a Juan (Participante E61)

En otro caso, el participante E43 nunca produce la reduplicación y, cuando lo intenta, produce la oración (14).

(14) Ana se ofrece una manzana a su amiga (Participante E43)

Estos casos evidencian que los estudiantes saben que existen los clíticos, pero todavía no han adquirido las formas o el uso de estos.

A continuación, en la Figura 21 podemos ver la distribución de las preposiciones. En este caso, los estudiantes mostraron una mayor diversidad en la producción de otras preposiciones comparados con el resto de los grupos.

Figura 21. Resultados de la distribución de las preposiciones por los estudiantes de español como L2.

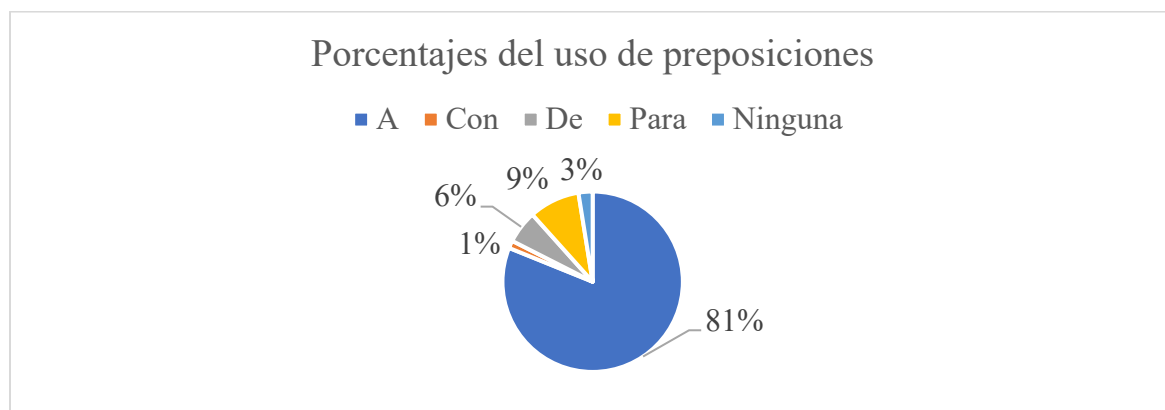


Tabla 41. Porcentajes e instancias del uso de preposiciones de los estudiantes de español como L2.

Preposición	Porcentaje	Número	Total
<i>A</i>	78,47%	1185	1510
<i>Con</i>	1,32%	20	1510
<i>De</i>	5,69%	86	1510
<i>Hasta</i>	0,13%	2	1510
<i>Para</i>	8,81%	133	1510
<i>Por</i>	2,78%	42	1510
Ninguna	2,45%	37	1510
Descartadas	0,03%	50	1560

Como se observa en la Tabla 41, aunque en el 78,47% (n=1185/1510) de los casos los estudiantes usaron la preposición *a* para referirse al objeto indirecto, también usaron otras preposiciones como *para* (8,81%, n=133/1510), como podemos ver en los ejemplos (15) y (16), o la preposición *por*, como podemos ver en (17) y (18).

(15) Laura compra helado para su sobrina (Participante E38)

(16) Laura prepara ensalada para sus amigos (Participante E38)

(17) Laura compra helado por su sobrina (Participante E43)

(18) Laura prepara ensalada por sus amigos (Participante E43)

Por otro lado, los estudiantes también usaron preposiciones como *de*, como podemos ver en los ejemplos (19), usada gramaticalmente y en (20), usada agramaticalmente.

(19) Ana hace fotos de Laura (Participante E1)

(20) Ana le pide un favor de Laura (Participante E67)

Otro ejemplo de usos de preposiciones es el (21), donde dos estudiantes optaron por la preposición *hasta*, usada de forma gramatical, aunque no tan natural.

(21) Juan lanza el pastel hasta Tomas (Participantes E2 y E8)

Hasta ocho estudiantes usaron la preposición *con* en esta construcción (22), produciendo una oración no tan natural en español, posiblemente causada por una transferencia del inglés en *Juan leaves his phone with Thomas*.

- (22) Juan deja su teléfono con Tomás (Participantes E5, E7, E25, E40, E42, E52, E53, E66)

Del total de las producciones, los estudiantes evitaron cualquier preposición en un 2,45% (n=37/1510) de las instancias. De hecho, en una instancia en concreto, hasta 24 estudiantes evitaron el uso de cualquier preposición, como podemos ver en los ejemplos (23) y (24).

- (23) Tomás ayuda el estudiante con su tarea (Participante E8)

- (24) Tomas ayuda un estudiante con tarea (Participante E9)

Además, es llamativo observar las estrategias que usan los participantes para omitir la producción de la estructura reduplicada con clítico dativo, como podemos ver en (25), (26), (27), y (28).

- (25) Tomás cuenta el chiste con su vecino (Participante E53)

- (26) Laura grita a Ana en la calle para preguntar donde lleva un cuaderno

(Participante E53)

(27) Laura prepara una ensalada con sus amigos (Participante E51)

(28) Ana tiene muchas preguntas y dudas sobre el hombre (Participante E52)

Tras analizar las producciones de los estudiantes, resulta fundamental dirigir nuestra atención a los resultados del grupo con el que interactúan directamente: los profesores de español.

5.2.2.2. Análisis descriptivo de la producción de los profesores casi nativos.

Como podemos ver en la Tabla 42, los profesores casi nativos siguieron un orden canónico como norma en el 94,97% (n=586/617) de los casos.

Tabla 42. Resultados de producción de los profesores casi nativos de español.

Profesores casi nativos de español	Orden canónico	Uso del clítico <i>le(s)</i>
Porcentajes de producción	94,97% (n=586/617)	78,93% (n=487/617)

En cuanto al uso del clítico dativo, los profesores casi nativos fueron el grupo que produjeron menos instancias después de los estudiantes. De hecho, varios profesores (Participantes P5 y P9) no reduplicaron el clítico dativo *le(s)* en ninguna de las 24 instancias, como podemos ver en el ejemplo (29).

(29) Ana lleva un cuaderno a Laura (Participante E5)

En la Figura 22 podemos ver los porcentajes de la producción de preposiciones de los profesores casi nativos, y en la Tabla 43 podemos ver los porcentajes y las instancias de estos.

Figura 22. Resultados de la distribución de las preposiciones por los profesores casi nativos de español.

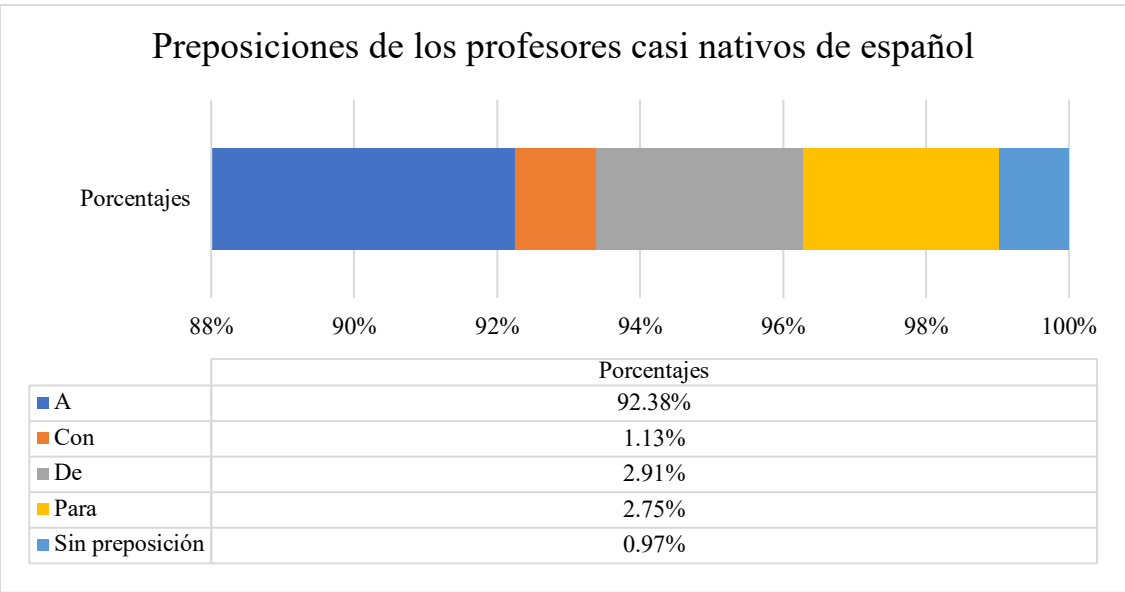


Tabla 43. Porcentajes e instancias del uso de preposiciones de los profesores casi nativos de español.

Preposiciones	<i>A</i>	<i>Con</i>	<i>De</i>	<i>Para</i>	Sin preposición	Descartadas
Porcentajes e instancias	92,38% (n=570/617)	1,13% (n=7/617)	2,91% (n=18/617)	2,75% (n=17/617)	0,97% (n=6/617)	7/624

Según estos datos, los profesores casi nativos se decantaron en la mayoría de los casos por la preposición *a* en un 92,38% (n=570/617) de las veces. Los profesores nunca usaron

las preposiciones *hasta* o *por*, pero sí que produjeron instancias con las preposiciones *de* y *con*, como en (30) y (31) respectivamente. Esta última se asemeja a las construcciones producidas por los estudiantes en este ejemplo concreto, como vimos ya en el ejemplo (22), *Juan deja su teléfono con Tomás*.

(30) Juan presta el bolígrafo de Tomás (Participante E31)

(31) Juan le deja su teléfono con Tomás (Participante E30)

También hay instancias donde los profesores casi nativos usaron *para*, como en (32).

(32) Laura compra un helado para su sobrina (Participante E31)

Solo hay dos casos donde no produjeron ninguna preposición, y son dos instancias iguales producidas por dos participantes, que podemos ver en la siguiente oración (33).

(33) Tomás está ayudando un estudiante con su tarea (Participantes P9 y P5)

Por lo tanto, a pesar de que los profesores casi nativos usaron más preposiciones además de *a*, como *con*, *de* y *para*, los datos revelan que su preferencia en la gran mayoría de los casos fue la preposición *a*.

5.3.2.3. Análisis descriptivo de la producción de los profesores nativos.

Los profesores nativos también siguieron el orden canónico en la gran mayoría de los casos (96,49%, $n = 440/456$), como podemos ver en la Tabla 44, lo que sigue coincidiendo con la tendencia del resto de grupos. En cuanto al uso del clítico dativo *le(s)*, es interesante observar un aumento comparado con el grupo de profesores casi nativos, ya que mientras que estos últimos solo produjeron *le* en un 78,93% ($n = 487/617$) de los casos, los profesores nativos lo produjeron en un 85,96% ($n = 392/456$) de las veces.

Tabla 44. Resultados de la producción de los profesores no nativos de español.

Profesores nativos de español	Orden canónico	Uso del <i>le(s)</i>
Porcentajes e instancias de producción	96,49% ($n=440/456$)	85,96% ($n=392/456$)

Entre los profesores nativos hay algunos casos llamativos, como por ejemplo el profesor nativo (Participante P20), originario de España, solo produce el clítico *le(s)* en seis de las 24 instancias, omitiéndolo y produciendo con verbos con papel de recipiente en (34) y (35), con papel de beneficiario en (36) y (37), y con papel de fuente en (38) y (39).

(34) Ana le lleva un cuaderno a Laura (Participante P20)

(35) Laura escribe un mensaje a Laura (Participante P20)

(36) Laura le paga una deuda al banquero (Participante P20)

(37) Laura prepara una ensalada para sus amigos (Participante P20)

(38) Ana le pide un favor a Laura (Participante P20)

(39) Ana pregunta una duda a un hombre (Participante P20)

Por otro lado, aunque no es el objeto de este estudio, es interesante observar algunas instancias de la falta de concordancia de número entre el objeto indirecto y el clítico dativo, como en el ejemplo (40), donde el clítico *le* no concuerda en número con el referente plural de *a unos amigos*. En concreto, se contabilizaron cuatro casos de falta de concordancia, y los participantes eran de México, España, Perú y Colombia, lo que podría indicar que este fenómeno se extiende por al menos estos cuatro dialectos.

(40) Laura le prepara ensalada a unos amigos (Participante P36)

En cuanto a la producción de preposiciones, los profesores nativos prefirieron en una apabullante mayoría la preposición *a*, en concreto un 98,46% (n=449/456) y solo se contabilizaron una instancia con *de* (0,22%, n=1/456) y cuatro con *para* (0,87%, n=4/456), como podemos observar en la Figura 20 y en la Tabla 44.

Figura 23. Resultados de la distribución de las preposiciones por los profesores nativos de español.

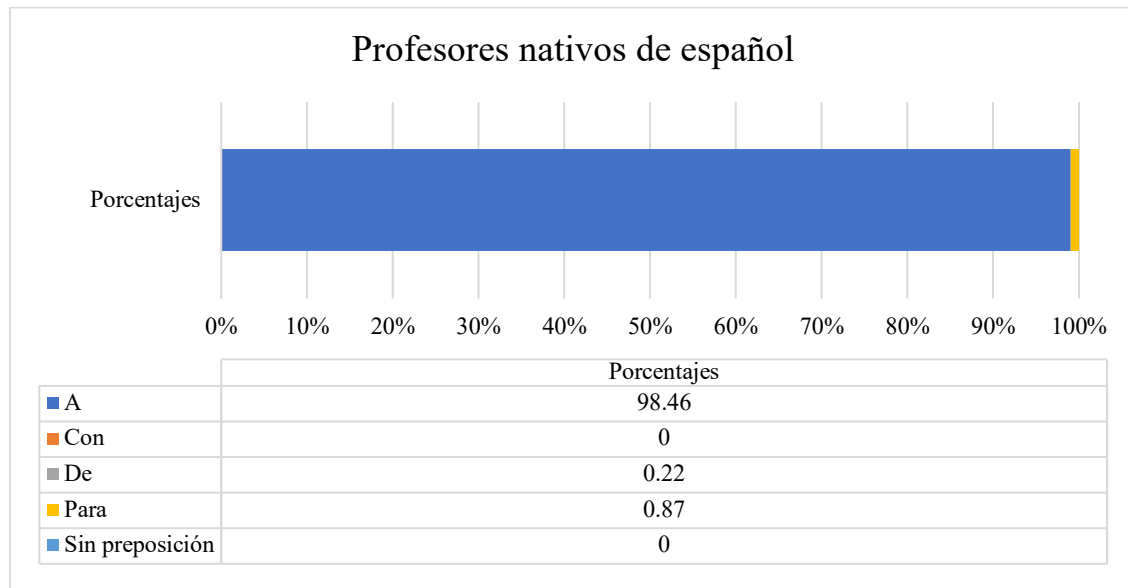


Tabla 45. Porcentajes e instancias del uso de preposiciones de los profesores nativos de español.

Preposiciones	<i>A</i>	<i>Con</i>	<i>De</i>	<i>Para</i>	Sin preposición	Descartadas
Porcentajes	98,46% (n=449/456)	0%	0,22% (n=1/456)	0,87% (n=4/456)	0%	0/456

5.2.2.4. Análisis descriptivo de la producción de los participantes de Buenos Aires.

Los hablantes nativos de español de Buenos Aires mostraron un mayor cambio de orden canónico que el resto de los grupos, aunque en su gran mayoría (93,5%, n=518/554), conservaron el orden canónico, como observamos en la Tabla 46.

Tabla 46. Resultados de la producción de los hablantes nativos de Buenos Aires.

Participantes de Buenos Aires	Orden canónico	Uso de <i>le(s)</i>
Porcentajes e instancias de producción	93,5% (n=518/554)	83,39% (n=462/554)

En cuanto al uso del clítico dativo, los bonaerenses produjeron menos instancias que los profesores de español nativos, pero alcanzaron un número bastante alto (83,39%, n=462/554). Es llamativo observar que en el ejemplo (41) solo lo reduplicaron nueve de los 25 participantes, y solo uno de los casos produjeron *les*, es decir, que concordaba con el número plural (*a sus amigos*).

(41) Laura le prepara una ensalada a sus amigos (Participante A29)

Por otro lado, estos participantes también prefirieron la preposición *a* en un 95,1% de los casos, como podemos ver en el Figura 24, produciendo solo instancias con *con*, *de* y *para*.

Figura 24. Resultados de la distribución de las preposiciones por los nativos de español de Buenos Aires.

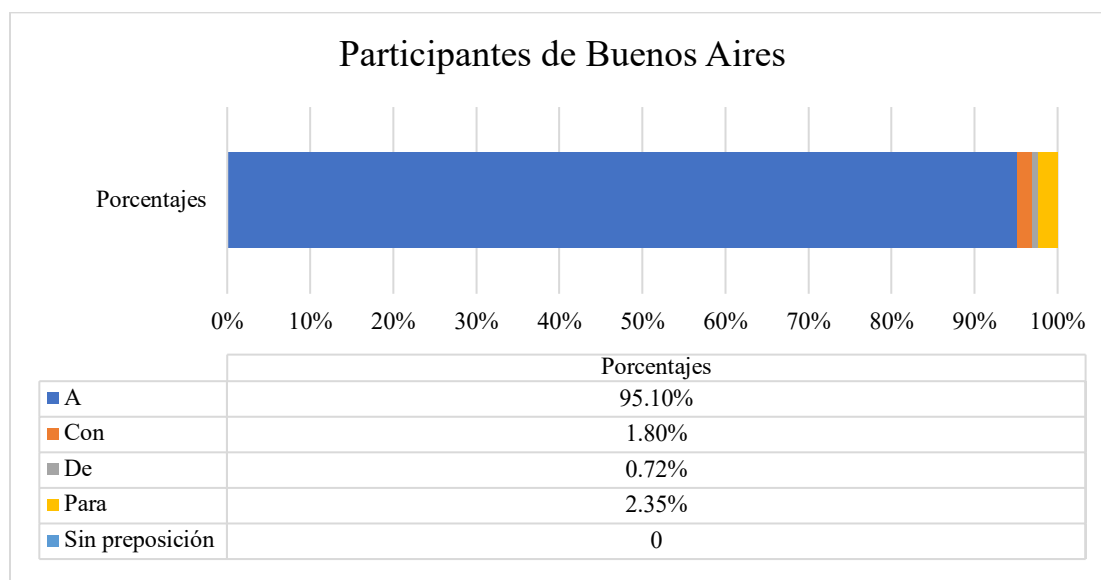


Tabla 47. Porcentajes e instancias del uso de preposiciones de los participantes de Buenos Aires.

Preposiciones	<i>A</i>	<i>Con</i>	<i>De</i>	<i>Para</i>	Sin preposición	Descartadas
Porcentajes e	94,76%	1,8%	0,72%	2,35%	0,72%	46/600
instancias	(n=525/554)	(n=10/554)	(n=4/554)	(n=13/554)	(n=4/554)	

Como se ve en la Tabla 47, los participantes bonaerenses apenas produjeron otras preposiciones que no fuera *a*. En estos casos donde producían otras preposiciones, había en algunos casos ausencia del clítico dativo, como vemos en el ejemplo (42), aunque no siempre, como podemos ver en (43), donde vemos una ausencia del clítico dativo *le* con la *a*.

(42) Ana compra helado para su sobrina (Participante A5)

(43) Juan saluda a Tomás (Participante A5)

5.2.2.5. Análisis descriptivo de la producción de los participantes de Madrid

Los participantes madrileños, una vez más, mantuvieron en el gran número de casos (96,62%, $n=602/623$) el orden canónico, como se ve en la Tabla 48. Sin embargo, los datos más llamativos de este grupo son los referentes al uso de *le(s)*, pues es el grupo que menos instancias produjo, en concreto solo el 60,83% ($n=379/623$) de los casos.

Tabla 48. Resultados de la producción de los hablantes nativos de Madrid.

Participantes de Madrid	Orden canónico	Uso de <i>le(s)</i>
Porcentajes e instancias	96,62% ($n=602/623$)	60,83% ($n=379/623$)

De hecho, hay participantes de Madrid que nunca produjeron la reduplicación (como los participantes M10 y M25), otros que solo la produjeron una vez (Participante M20), como vemos en el ejemplo (44), y otro (Participante M21) que solo lo produjo en dos ocasiones, como podemos ver en el ejemplo (45) y en el (46). En este último ejemplo se observa también una ausencia del determinante *un/el*.

(44) Ana le pide un favor a Laura (Participante M20)

(45) Ana le dio un café a Laura (Participante M21)

(46) Ana le lleva cuaderno a Laura (Participante M21)

Estos resultados se revisarán de nuevo en el próximo capítulo, puesto que van a ser importantes para la reexaminación de las preguntas de investigación. Además, esta variación entre hablantes de distintas partes del mundo hispanohablante tiene que tenerse en cuenta al momento de determinar si los aprendientes de L2 demuestran alguna convergencia en la norma del “hablante nativo”.

Al final de la prueba todos los participantes podían escribir comentarios. El participante M11 dejó el siguiente: “Tengo muchas dudas sobre el uso del *le*”. No tengo claro si es correcto”. Esto nos demuestra la persistencia de ciertas dudas incluso entre los hablantes nativos, lo que indica que el uso del clítico *le* puede ser un tema confuso, a pesar de que se emplea de manera natural en el habla cotidiana. En cuanto a la preferencia de las preposiciones por parte de los hablantes nativos de Madrid, en su gran mayoría una vez más prefirieron la preposición *a*. En concreto, un 97,91% (n=610/623) de los casos, como vemos en Figura 25 y en la Tabla 49 en mayor detalle.

Figura 25. Resultados de la distribución de las preposiciones por los nativos de español de Madrid.

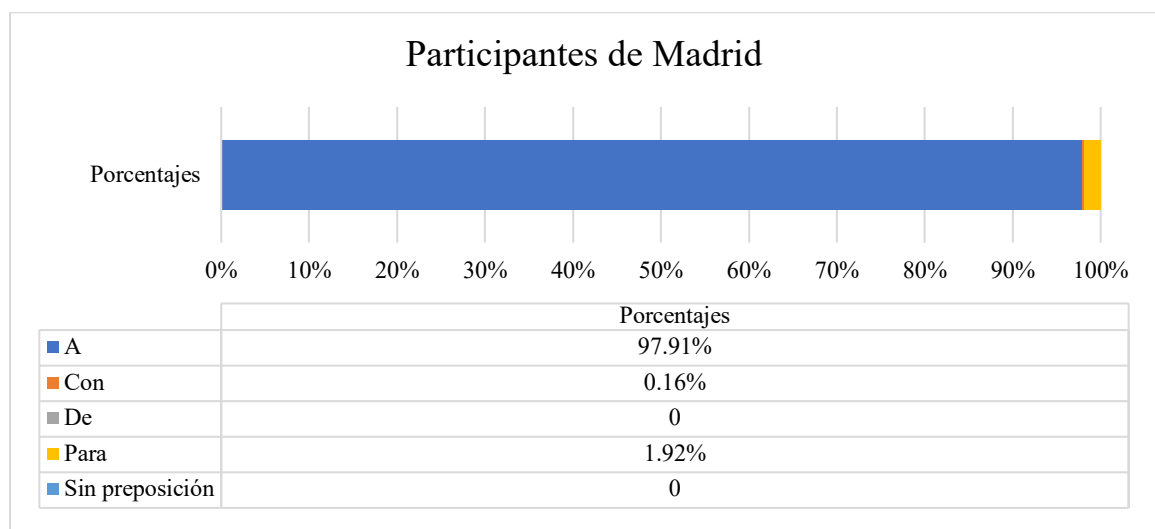


Tabla 49. Porcentajes e instancias del uso de preposiciones de los participantes de Madrid.

Preposiciones	<i>A</i>	<i>Con</i>	<i>De</i>	<i>Para</i>	Sin preposición	Descartadas
Porcentajes e instancias	97,91% (n=610/623)	0,16% (n=1/623)	0%	1,92% (n=12/623)	0	1/624

Estos participantes solo produjeron una instancia con la preposición *con*, como en el ejemplo (47), y nueve instancias con *para*, como se ve en (48).

(47) Laura está preparando una ensalada con amigos (Participante M22)

(48) Laura compra helado para su sobrina (Participante M25)

Es también relevante indicar que, para oración (47), hubo una gran mayoría de instancias sin clítico (21 de 26 participantes omitió el clítico), y las únicas cuatro instancias en las que sí lo produjeron, fueron sin concordancia de número, como observamos en el (49).

(49) Laura le prepara una ensalada a sus amigos (Participante M29)

Esta falta de concordancia ya se notó en el grupo de profesores nativos y en el grupo de hablantes de Buenos Aires, lo que una vez más parece indicar que puede ser un fenómeno extendido entre la población hispanohablante del presente estudio.

5.2.2.6. Análisis descriptivo de la producción de los participantes de Ciudad de México.

Los participantes de la Ciudad de México siguieron las tendencias del resto de grupos, manteniendo el orden canónico de sus instancias en un total de 96,49% (n=578/599) de los casos, como vemos en la Tabla 50.

Tabla 50. Resultados de producción de los hablantes nativos de Ciudad de México.

Participantes de Ciudad de México	Orden canónico	Uso de <i>le(s)</i>
Porcentajes e instancias	96,49% (n=578/599)	81,8% (n=490/599)

Sin embargo, cabe destacar que estos participantes fueron el segundo grupo de nativos que menos produjo el clítico *le(s)*, después de los madrileños, con un 81,8% (n=490/599) de los casos. En los resultados de este grupo destaca el hecho de que es el que más instancias de reduplicación produjo en relación con el recuadro número 11 de la prueba, del cual podemos ver un ejemplo en (50). En esta oración, 11 de los 25 participantes realizaron la reduplicación del clítico dativo. Sin embargo, seis de esas reduplicaciones no presentaron concordancia de número, ya que se empleó *le* con un referente plural (*a sus amigos*). No obstante, este grupo también fue el que más casos de reduplicación con concordancia de número produjo (cinco casos), es decir, usaron *les* con *a sus amigos*.

(50) Laura les prepara una ensalada a sus amigos (Participante M41)

En cuanto a la producción de preposiciones, en la Figura 26 y en la Tabla 51 podemos observar que una vez más se sigue prefiriendo la preposición *a* (94,99%, n=569/599) seguida de *para* (3%, n=18/599). Los participantes mexicanos solo produjeron *de* una vez (0,16%, n=1/599), mientras que nunca produjeron *con* y tampoco produjeron instancias sin preposición.

Figura 26. Resultados de la distribución de las preposiciones por los nativos de español de Ciudad de México.

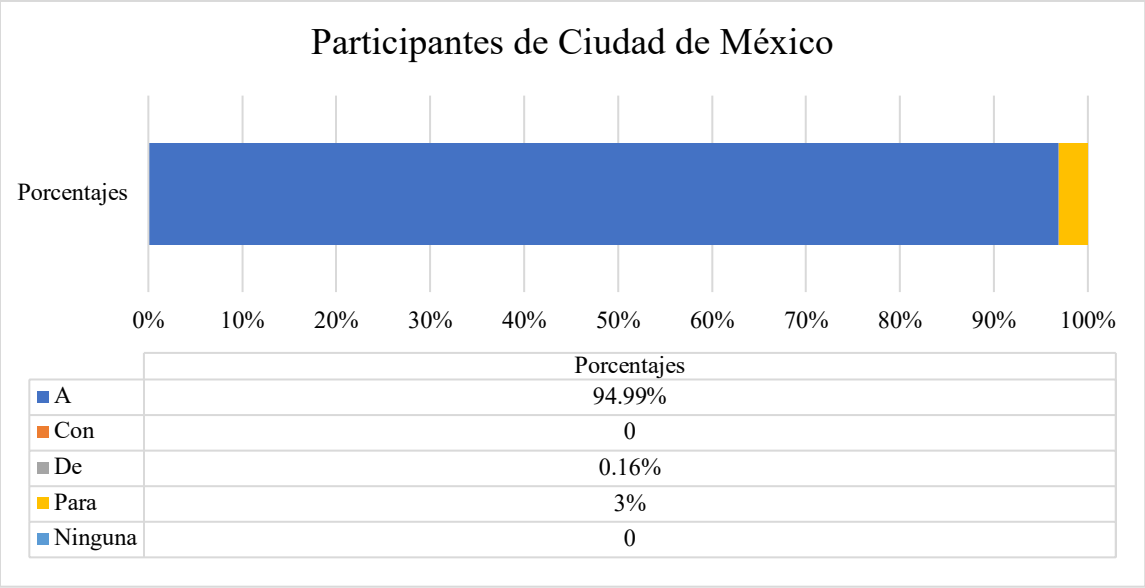


Tabla 51. Porcentajes e instancias del uso de preposiciones de los participantes de Ciudad de México.

Preposiciones	<i>A</i>	<i>Con</i>	<i>De</i>	<i>Para</i>	Ninguna	Descartadas
Porcentajes	94,99% (n=569/599)	0%	0,16% (n=1/599)	3% (n=18/599)	0%	1/600

Una vez más, los datos muestran una clara preferencia por la preposición *a* frente al uso de otras preposiciones, tal como se observó en el caso de los estudiantes de español,

quienes dependen de otras preposiciones en un número significativamente mayor de casos.

5.2.3. Conclusión del análisis descriptivo de la producción

En definitiva, todos los grupos produjeron oraciones con orden canónico, posiblemente también motivado por la metodología, puesto que en los datos proporcionados el objeto directo predecía al objeto indirecto (cuestión que se explora en el siguiente capítulo). En cuanto a la producción del clítico dativo, encontramos un menor uso entre los estudiantes, seguidos de lejos por los profesores casi nativos y los participantes de Madrid. Además, es interesante observar cómo la falta de concordancia cuando el referente es plural es la normal en la gran mayoría de las ocurrencias, y este fenómeno se extiende entre todos los dialectos presentes en el estudio (Argentina, Colombia, España, México y. Perú). En cuanto a la preferencia de las preposiciones, todos los grupos optaron en la mayor parte de casos por la preposición *a*. Sin embargo, el grupo que mayor variación aportó fueron los estudiantes de español como L2, quienes produjeron más instancias con preposiciones como *para*, *por*, *de*, *con* y *hasta*. En el siguiente capítulo se retoma el análisis de los resultados, integrando los datos de aceptabilidad y de producción con el fin de explorar las respuestas a las preguntas de investigación.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN

En el presente capítulo se exponen y analizan en detalle los resultados obtenidos a partir del estudio de la reduplicación de clíticos dativos, con especial atención a los análisis descriptivos y estadísticos y su relación con las predicciones planteadas. A través de esta discusión se busca interpretar los hallazgos más relevantes, ponerlos en diálogo con la literatura previa, y ofrecer respuestas a las preguntas de investigación formuladas en los capítulos iniciales. Asimismo, se presentan conclusiones generales derivadas del análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, y se propone, en la medida de lo posible, una predicción propia que contribuya a la comprensión del fenómeno objeto de estudio. Por lo tanto, el presente capítulo se ordena de la siguiente forma: en el apartado (§6.1) se presentan los análisis estadísticos inferenciales de regresión lineal, en el apartado (§6.1.2) se interpretan los resultados, en (§6.2) se responde a las preguntas de investigación, y en (§6.3) se presentan las conclusiones de los resultados del análisis. En el apartado (§6.4) se comentan observaciones generales que no están incluidas en las preguntas de investigación.

6.1. Análisis estadísticos inferenciales

Tras la descripción y exploración inicial de los datos realizada en el capítulo 5, en esta sección se presentan los análisis estadísticos inferenciales, cuyo objetivo es evaluar rigurosamente las posibles relaciones entre diversos factores lingüísticos y la ocurrencia

de la reduplicación de clíticos dativos. Estos análisis permiten no solo identificar patrones en los datos, sino también determinar la significación estadística de dichos patrones, lo que resulta esencial para validar o refutar las predicciones planteadas en el capítulo 4 (Metodología).

Para este propósito, se empleó un modelo de regresión lineal, ya que este tipo de análisis es idóneo para examinar el efecto de una o más variables independientes sobre una variable dependiente. Antes de realizar la regresión, se aplicó la normalización-z para dar cuenta del uso variable de la escala de aceptabilidad. Las variables independientes que no eran binarias se convirtieron en binarias.

En la prueba de aceptabilidad, se considera como variable dependiente el rango (es decir, la valoración que dieron los participantes en la prueba de aceptabilidad tras aplicación de la normalización-z para que las evaluaciones de aceptabilidad sean comparables entre participantes), la cual es una variable continua. Por otro lado, las siguientes variables independientes son la presencia del clítico dativo (*le* presente o ausente), el orden sintáctico (se distinguió entre orden canónico (S+V+OD+OI) y no canónico (S+V+OI+OD)), la naturaleza del referente (se clasificó en nombre propio (referente conocido, e.g., *Ana*) o común (referente no identificado, e.g., *una secretaria*)). Se procesaron los datos en R usando RStudio (RStudio Team, 2020), aplicando la función de modelo lineal *lm*. El modelo lineal de aceptabilidad no se pudo realizar con la inclusión de la variable de tipo de verbo, (*Tipo2*, verbos que reciben el papel temático de beneficiario) porque según el programa R representaba una constante. Asimismo, se incluyeron variables sociolingüísticas para controlar posibles efectos extralingüísticos, como el género de los participantes, su condición de hablantes nativos o no nativos, si

eran profesores de español nativos o casi nativos, y su procedencia geográfica (Estados Unidos, Argentina, España o México). Todas las variables independientes investigadas se convirtieron a valores binarias para inclusión en el modelo lineal.

En la prueba de producción, además de las variables mencionadas (incluida la de *Tipo 2*), se incorporó el análisis de la presencia o ausencia de determinadas preposiciones (e.g., *a, con, de, hasta, para, por*), así como la omisión total de preposición. Todas estas variables también fueron codificadas de forma binaria (1 = presencia o cumplimiento del criterio, 0 = ausencia), lo que permitió su inclusión directa en el modelo estadístico.

6.1.1. Interpretación de los resultados de los análisis estadísticos

Los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico permiten profundizar en la comprensión de los factores que condicionan la reduplicación de clíticos dativos. En este apartado, se interpreta el comportamiento de las variables consideradas en el modelo, atendiendo tanto a su significación estadística como a su relevancia lingüística.

Se analizan, por tanto, las direcciones y magnitudes de los efectos observados, así como su coherencia, o contraste, con las predicciones planteadas y con los hallazgos reportados en estudios previos. Esta interpretación busca no solo explicar los patrones identificados en los datos, sino también aportar elementos para una caracterización más detallada del fenómeno, desde una perspectiva tanto cuantitativa como teórica.

En el Modelo de regresión lineal 1 (véase Apéndice C), se analizan las variables estudiadas en los juicios de aceptabilidad emitidos por los participantes en relación con la reduplicación de clíticos dativos. La variable dependiente, *Rango*, corresponde a la puntuación de aceptabilidad otorgada (en una escala ordinal), y las variables

independientes incluyen tanto factores lingüísticos como sociodemográficos. Los resultados muestran que los factores lingüísticos tienen un peso estadísticamente significativo en la explicación de la aceptabilidad. En particular, la presencia del clítico dativo *le* incrementa notablemente la aceptabilidad ($EE = 0,0297, t = 18,407, p < 0,001$), al igual que el uso de un nombre propio como referente ($EE = 0,0297, t = 6,502, p < 0,001$), mientras que el uso del orden canónico de objetos la reduce ($EE = 0,0927, t = -2,672, p < 0,01$), lo que sugiere que el desvío del orden esperado puede ser interpretado como marcación informativa y, por tanto, favorece la duplicación del clítico. En cuanto a los factores sociodemográficos, ninguno de los predictores incluidos (género, condición de hablante nativo, rol como profesor o estudiante, y país de origen) alcanza significación estadística, con valores de p muy superiores a 0,05. Del mismo modo, las variables regionales *Argentina*, *España* y *México* no tienen efectos significativos, siendo *México* además omitida por el modelo debido a colinealidad, lo que indica que fue usada como grupo base de comparación.

Como las variables presencia del clítico *le* y el uso de un referente conocido (*NombreProp*) como referente predicen la aceptabilidad de la oración, indicada por su valor- t positiva en la primera regresión, en el análisis de regresión lineal 1.1 (véase en Apéndice C), se examinó si existía una interacción significativa entre estas variables, en relación con los juicios de aceptabilidad. Los resultados confirman que tanto la presencia de *le* ($EE = 0,0415, t = 14,091, p < 0,001$) como el uso de un nombre propio (referente conocido) ($EE = 0,0416, t = 5,936, p < 0,001$) incrementan significativamente la aceptabilidad de las construcciones. Sin embargo, la interacción entre ambas variables no resulta estadísticamente significativa.

En conjunto, los resultados sugieren que las decisiones de aceptabilidad en relación con la reduplicación de clíticos dativos están determinadas fundamentalmente por las propiedades internas de la oración, como la presencia del clítico, el tipo de referente y el orden sintáctico, y no por características sociales, geográficas o educativas del hablante. Esto apunta a una relativa homogeneidad en el juicio lingüístico, independientemente del perfil del participante.

En el segundo Modelo de regresión lineal (Modelo 2, véase Apéndice C), se combinan y se analizan los factores que predicen la producción del clítico dativo *le* en la tarea de producción. En este modelo, la variable dependiente es binaria, correspondiente a la presencia o ausencia de *le* en la producción oral, y las variables independientes incluyen factores lingüísticos y sociodemográficos. Los resultados revelan que los factores lingüísticos influyen de manera significativa en la producción del clítico. En particular, los verbos de *Tipo 2* (con papel temático de beneficiario) ($EE = 0,014$, $t = -3,622$, $p < 0,001$), los cuales se asocian negativamente con la producción de *le*, lo que indica que los participantes tienden a omitir el clítico con este tipo de verbos. Asimismo, ciertas preposiciones muestran un efecto negativo en la aparición del clítico: *de* ($EE = 0,115$, $t = -2,488$, $p < 0,05$), *para* ($EE = 0,113$, $t = -3,387$, $p < 0,001$), *con* ($EE = 0,124$, $t = -4,516$, $EE =$, $p < 0,001$), *por* ($EE = 0,125$, $t = -2,474$, $p < 0,05$) y la ausencia de preposición (*sinprep*, $EE = 0,125$, $t = -2,268$, $p < 0,05$). Estos resultados sugieren que la estructura sintáctica introducida por ciertas preposiciones, o su ausencia, puede reducir la necesidad o la expectativa de producir el clítico dativo. Por otro lado, el uso de nombres propios usados como referentes conocidos incrementa ligeramente la probabilidad de producir *le* ($EE = 0,012$, $t = 2,661$, $p < 0,01$), lo que refuerza la idea de que la

prominencia referencial favorece la marcación. En cuanto a los factores sociolingüísticos, la variable *Estudiante* presenta un efecto negativo significativo sobre la producción del clítico ($EE = 0,034$, $t = -13,014$, $p < 0,001$), lo que indica que los aprendientes tienden a producir *le* con menor frecuencia. Asimismo, los participantes de España también muestran una menor tendencia a producir *le* ($EE = 0,023$, $t = -9,547$, $p < 0,001$), en comparación con la categoría de referencia, que en este modelo corresponde a los hablantes de México (omitido por razones de colinealidad). En contraste, ni la variable *Profesor*, ni *Nativo*, ni el país *Argentina* muestran efectos significativos.

En conjunto, los resultados de este modelo muestran que la producción del clítico *le* está modulada por una combinación de factores lingüísticos (como el tipo de verbo, el referente y la preposición) y sociolingüísticos (como el estatus de estudiante o la variedad dialectal). A diferencia del modelo de aceptabilidad, donde el perfil sociodemográfico no tenía un peso relevante, en la producción sí se observan diferencias significativas entre grupos. Esto sugiere que el juicio lingüístico es más uniforme que el comportamiento productivo, probablemente porque la producción espontánea implica mayores demandas cognitivas y está más expuesta a variación individual. En el siguiente apartado vamos a pasar a investigar interacciones entre estas variables, tal como responden a las preguntas de investigación.

6.2. Respuesta a las preguntas de investigación

En este apartado se da respuesta a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo 3, metodología. La primera pregunta fue la siguiente.

1. ¿Los aprendientes de español como segunda lengua cuya primera lengua es el inglés son capaces de producir la sintaxis de las construcciones duplicadas con clítico dativo y frase nominal en español, a pesar de ser una estructura inexistente en su primera lengua? ¿Existe alguna asimetría entre su producción y su comprensión?

Como se observó en el capítulo 4, los estudiantes de español produjeron construcciones reduplicadas con clítico dativo en el 29,87 % de los casos ($n = 451/1510$), lo cual contrasta con una frecuencia considerablemente más alta de construcciones sin clítico (70,13 %, $n = 1059/1510$). Además, siguieron el orden canónico en el 95,63 % de los casos ($n = 1445/1511$), lo que sugiere un dominio general de la estructura sintáctica básica, aunque no necesariamente de sus matices pragmáticos.

En cuanto a la aceptabilidad, los aprendientes valoraron positivamente tanto las construcciones con clítico como algunas sin él, lo que indica una percepción flexible y no categóricamente restrictiva de la estructura. Las formas con reduplicación no fueron rechazadas, lo que sugiere que su presencia no resulta extraña para los estudiantes, aunque no las produzcan con alta frecuencia. Además, la aceptabilidad parece estar influida por factores como el orden sintáctico y la accesibilidad del referente, más que por la reduplicación en sí.

En conjunto, los datos descriptivos apuntan a una cierta asimetría entre producción y juicio de gramaticalidad: los aprendientes tienden a evitar la reduplicación en la producción, pero no la consideran inaceptable en la comprensión. Además, puede ser que la lectura active un conocimiento más normativo en comparación con la producción oral. El hecho de que los aprendientes eviten la producción de la

reduplicación pero la acepten en el test de aceptabilidad puede sugerirnos una competencia subyacente en desarrollo, en la que la reduplicación del clítico dativo comienza a integrarse como parte de su conocimiento gramatical del español.

Antes de pasar al análisis estadístico de los resultados de los estudiantes, merece la pena prestar atención a los datos de los hablantes de español más avanzados, es decir, los profesores casi nativos. Si se comparan los resultados de los aprendientes de español con los profesores casi nativos, podemos ver un gran aumento en la producción de la reduplicación. En concreto, los profesores casi nativos produjeron el clítico *le(s)* en un 78,93% ($n = 487/617$) de las instancias, lo que demuestra un gran aumento con respecto a los valores de los estudiantes (quienes habían producido *le* en un 29,87 % de los casos ($n = 451/1510$)). Estas evidencias nos indicaría que los hablantes no nativos sí son capaces de adquirir la reduplicación a pesar de no estar presente en su L1.

En cuanto al análisis empírico de los datos de comprensión y su producción de los estudiantes de español, los resultados de los análisis revelan una clara disociación entre ambas habilidades. Por un lado, los datos del modelo de aceptabilidad (Modelo 1, véase en Apéndice C) muestran que la presencia del clítico *le* tiene un impacto altamente significativo en los juicios emitidos por los participantes ($EE = 0,029$, $t = 18,407$, $p < 0,001$), lo que indica que los estudiantes reconocen y valoran positivamente las construcciones duplicadas con clítico dativo, incluso cuando esta estructura no existe en su lengua materna. Esto sugiere que han adquirido, al menos a nivel receptivo, la propiedad gramatical que regula la duplicación del clítico en español. Sin embargo, el modelo de producción (Modelo 2, véase en Apéndice C) revela una realidad distinta. La variable *Estudiante* presenta un efecto negativo fuerte y altamente significativo ($EE =$

0,034, $t = -13,014$, $p < 0,001$), lo que indica que los aprendientes de español producen *le* con mucha menor frecuencia que otros grupos. Además, ciertas variables lingüísticas influyen aún más en esta tendencia: los verbos de *Tipo 2* ($EE = 0,014$, $t = -3,622$, $p < 0,001$) y las estructuras introducidas por preposiciones como *de* ($EE = 0,115$, $t = -2,488$, $p < 0,05$), *para* ($EE = 0,113$, $t = -3,387$, $p < 0,001$), *con* ($EE = 0,124$, $t = -4,516$, $p < 0,001$), *por* ($EE = 0,125$, $t = -2,474$, $p < 0,05$), así como la ausencia de preposición (*sinprep*, $EE = 0,125$, $t = -2,268$, $p < 0,05$), están todas asociadas con una menor probabilidad de que los estudiantes produzcan el clítico dativo. Esto sugiere que los aprendientes son sensibles a ciertas condiciones formales del discurso, pero que esa sensibilidad aún no se traduce en una producción sistemática de la forma esperada.

En conjunto, los datos revelan una asimetría clara entre la comprensión y la producción de las construcciones con clítico dativo *le* en los aprendientes cuya L1 es el inglés. Aunque aceptan estas construcciones como gramaticales, lo que implica una adquisición parcial de la regla, su producción se ve limitada por factores tanto lingüísticos como cognitivos. Esta disociación refuerza la predicción de que la competencia receptiva puede adelantarse a la competencia productiva en la adquisición de estructuras morfosintácticas complejas. De hecho, cabe destacar que cuando hay “opcionalidad”, los aprendientes aprenden primero a la estructura menos compleja y la que es más semejante a su L1. En este caso, la estructura sin reduplicación se asemejaría más a su L1, como se ha visto anteriormente.

La predicción asociada a esta pregunta partía de la idea de que las construcciones con reduplicación del dativo son inestables hasta niveles avanzados de competencia en la L2 (Zyzik, 2004). Por ello, se esperaba que los estudiantes, al tratarse del grupo con

menor dominio del español, produjeran un uso reducido de clíticos dativos, recurriendo en su lugar a construcciones alternativas con preposición (por ejemplo: *Juan prepara una sopa para María*). Por lo tanto, los resultados confirman la predicción planteada, ya que muestran que los estudiantes de nivel intermedio y avanzado producen con poca frecuencia la reduplicación del clítico dativo y tienden a recurrir a construcciones alternativas, lo que refleja que esta estructura presente en su interlengua está en desarrollo, mientras que su alta aceptabilidad sugiere un conocimiento receptivo en desarrollo.

La segunda pregunta de investigación exploraba la siguiente cuestión:

2. Teniendo en cuenta que los estudios de adquisición consideran que los verbos ditransitivos con papel temático recipiente/meta, el orden sintáctico canónico de objetos y los referentes desconocidos favorecen la omisión del clítico, ¿aceptan los nativos las construcciones sin duplicado del clítico dativo? ¿Aceptan los aprendientes de español estas estructuras sin clítico?

Según el análisis descriptivo de los datos, se observa que tanto los hablantes nativos como los aprendientes de español muestran una aceptabilidad variable frente a las construcciones sin clítico dativo, y que esta aceptabilidad depende de factores lingüísticos como el orden sintáctico, la accesibilidad del referente y, en el caso de los nativos, el dialecto de origen. De las ocho combinaciones que tuvieron que valorar, cuatro de ellas no presentaban el clítico dativo *le(s)*. Entre los participantes nativos, la combinación 5 (orden canónico + referente conocido) fue aceptada de manera desigual: los madrileños (valoración media de 2,14 sobre 3) y mexicanos (1,86/3) la valoraron relativamente bien, mientras que los bonaerenses (1,29/3) y los profesores nativos (1,66/3) la juzgaron con

más severidad, posiblemente influidos por una norma gramatical más prescriptiva. La combinación 6 (orden no canónico + referente conocido) recibió en general las puntuaciones más altas entre los cuatro grupos: 2,55/3 (Madrid), 2,38/3 (México), 2,13/3 (Buenos Aires) y 2,12/3 (profesores nativos), lo que podría parecer indicar que el orden marcado junto con un referente accesible facilita la omisión del clítico, al reducir la ambigüedad interpretativa. En la combinación 7 (orden no canónico + referente desconocido), las valoraciones bajaron: los profesores dieron un 1,74/3, los bonaerenses un 1,45/3, los madrileños un 2,28/3 y los mexicanos un 1,84/3. La presencia de un referente nuevo en posición marcada parece activar una expectativa de duplicación, lo que hace menos aceptable su omisión. Por último, la combinación 8 (orden canónico + referente desconocido) fue penalizada por todos los grupos, aunque de forma menos extrema, con valores entre 1,45/3 y 1,81/3, indicando que esta estructura resulta menos natural sin clítico.

En cuanto a los aprendientes de español, también evaluaron las construcciones sin clítico dativo, mostrando una tendencia similar a los nativos, aunque con menor rigidez normativa. Las combinaciones mejor valoradas por ellos fueron la 6 y la 8, especialmente la 6, lo que aparentemente sugiere que, cuando el referente es conocido y el orden no canónico, la omisión del clítico les resulta más aceptable. En cambio, la combinación 7 (orden no canónico + referente desconocido) fue claramente menos aceptada, lo que indica que, en ausencia del clítico, los estudiantes dependen más de otros factores, como el orden esperado o la familiaridad del referente, para interpretar correctamente la estructura. Así, cuando la oración presenta tanto un orden inesperado como un referente nuevo, la comprensión se ve comprometida, y la falta de clítico se penaliza más.

Cabe destacar que, según los datos del análisis descriptivo, parece indicar que algunos hablantes nativos aceptan mejor construcciones sin clítico en contextos con referentes conocidos (contrario a lo indicado en la literatura) y con el orden canónico (coincide con la literatura), pero esta aceptación varía según el dialecto. Los aprendientes, por su parte, también muestran cierta flexibilidad, pero parecen necesitar más apoyo contextual o discursivo para aceptar la omisión del clítico, lo que revela un proceso de adquisición sensible a la interacción entre forma y función.

Según el análisis estadístico de los datos, los resultados del Modelo de regresión lineal 1 (véase Apéndice C) ofrecen indicios indirectos pero sólidos. El modelo muestra que la presencia del clítico dativo *le* tiene un efecto positivo y altamente significativo sobre la aceptabilidad general ($EE = 0,029$, $t = 18,407$, $p < 0,001$), lo que implica que, cuando el clítico está ausente, las construcciones tienden a recibir puntuaciones más bajas. Es decir, la omisión del clítico reduce significativamente la aceptabilidad tanto entre nativos como entre aprendientes.

Además, el uso del orden no canónico también tiene un efecto negativo sobre la aceptabilidad ($EE = 0,029$, $t = -2,672$, $p < 0,01$), lo que concuerda con la predicción de que el orden no canónico junto con un referente nuevo (no mencionado anteriormente, como *una secretaria*) genera contextos en los que la omisión del clítico se percibe como menos natural. Esto además coincide con la literatura previa. Por otro lado, el uso de un referente conocido (o nombre propio) ($EE = 0,026$, $t = 6,502$, $p < 0,001$) en general, es decir, en oraciones con y sin clítico, se asocia con mayor aceptabilidad (como se puede ver en el Modelo de regresión lineal 1.1, véase Apéndice C), pero los datos no revelan si

la aceptabilidad de estas construcciones va ligada a la presencia de estos dos factores juntos (*le* y nombre propio).

En cuanto a la variable *Nativo*, su efecto no es significativo, lo que sugiere que no hay una diferencia clara entre nativos y no nativos en la forma en que valoran estas construcciones. Es decir, ambos grupos tienden a penalizar las oraciones sin clítico, aunque los datos también muestran que ciertas características de la oración (como el orden sintáctico o el tipo de referente) pueden mitigar parcialmente esta penalización.

Cabe destacar que, aunque en el análisis descriptivo observamos que algunos hablantes nativos (en concreto, de Madrid y Ciudad de México) valoraron mejor ciertas oraciones sin clítico con referentes conocidos que con referentes desconocidos (lo cual contrastaría con la literatura revisada en el Capítulo 3, donde se sostiene que la reduplicación se favorece típicamente con referentes conocidos), los análisis estadísticos no indican que exista una interacción significativa entre la presencia del clítico *le* y el tipo de referente. Por tanto, los datos empíricos no respaldan la observación del análisis descriptivo de que algunos hablantes nativos prefieran omitir el clítico con referentes conocidos. Más bien, sugieren que la aceptabilidad de las construcciones sin clítico está influida por múltiples factores, y que la combinación entre la presencia/ausencia del clítico y el tipo de referente no tiene un efecto estadísticamente significativo (es decir, que el hecho de que el referente sea conocido o desconocido no influye de manera sistemática en cómo se valora la omisión del clítico). De ahí la importancia de contrastar cuidadosamente los patrones observados en el análisis descriptivo con los resultados estadísticos, para evitar interpretaciones erróneas o conclusiones infundadas. En resumen, los hablantes nativos no aceptan de forma generalizada las construcciones sin clítico

dativo, especialmente en contextos que favorecen su presencia, como el orden canónico o con referentes conocidos. De hecho, según los datos del Modelo de regresión lineal 1 (véase Apéndice C), ninguna de las variables correspondientes a la variedad geográfica tiene un efecto estadísticamente significativo sobre la puntuación de aceptabilidad. Los aprendientes de español tampoco muestran una aceptación clara de estas construcciones sin clítico, lo que sugiere que los grupos son sensibles a los mismos factores lingüísticos, aunque en diferente grado. Estos resultados confirman que la omisión del clítico sigue siendo una opción marcada y menos preferida en términos de aceptabilidad.

La predicción de esta pregunta planteaba que los hablantes nativos del español peninsular aceptarían en mayor medida las construcciones sin clítico dativo, especialmente en contextos con orden canónico y referente desconocido. Asimismo, se esperaba que la aceptabilidad disminuyera cuando se alterara el orden sintáctico. En contraste, se anticipaba que ni los hablantes de Argentina y México ni los profesores (nativos o casi nativos) aceptarían la omisión del clítico en ningún contexto. Los resultados no confirman plenamente la predicción, ya que los hablantes del español peninsular no muestran una aceptación generalizada de las construcciones sin clítico, ni siquiera en los contextos considerados más propicios, como el orden canónico con referentes desconocidos. Esto contradice la predicción inicial y sugiere que la presencia del clítico sigue siendo preferida, incluso en situaciones donde su omisión podría esperarse.

La tercera y última pregunta fue la siguiente:

3. ¿Los hablantes nativos de español producen construcciones con verbos

ditransitivos sin clítico dativo? Si es así, ¿qué variables (orden sintáctico, tipo de verbo y referente conocido o desconocido) favorece más a estas construcciones?

Con respecto a la producción de construcciones con verbos ditransitivos sin clítico dativo *le(s)*, los hablantes nativos mostraron un comportamiento variable en función del grupo dialectal. Según los análisis descriptivos de los datos de producción, los profesores de español nativos fueron el grupo que más reduplicó el clítico, y produjeron construcciones sin clítico solo en un 14,04% de casos ($n = 64/456$), seguidos por los participantes de Buenos Aires, quienes omitieron el clítico en un 16,61% de casos ($n = 92/554$). Los participantes de Ciudad de México omitieron el clítico en un 18,2% ($n = 109/599$) de las veces y, finalmente, los de Madrid, quienes presentaron la tasa más baja de reduplicación, omitiendo el clítico en un 39,17 % de los casos ($n = 244/623$). Estos datos sugieren que, si bien la reduplicación del clítico dativo constituye la opción mayoritaria en todos los grupos, el grado de uso varía significativamente según la variedad dialectal, siendo los hablantes de Madrid los que más frecuentemente omiten el clítico en la producción espontánea.

Según los datos del análisis de regresión lineal sobre la producción del clítico dativo *le* (Modelo 2, véase Apéndice C), los hablantes nativos de español sí producen construcciones con verbos ditransitivos sin clítico dativo, aunque no de forma mayoritaria ni uniforme. La variable *Nativo* no resulta estadísticamente, lo que indica que, en general, los nativos no difieren significativamente del grupo de referencia en cuanto a la frecuencia de uso del clítico. Sin embargo, el modelo revela que ciertas variables lingüísticas influyen en la producción de *le* en la muestra total, lo que permite hacer

algunas inferencias tentativas. Por ejemplo, los verbos de *Tipo 2* (que expresan papeles temáticos como beneficiario) se asocian con una menor producción del clítico ($EE = 0,014$ $t = -3,622$, $p < 0,001$), lo que podría reflejar una tendencia también entre nativos. Asimismo, los referentes accesibles, como los nombres propios, favorecen la producción del clítico ($EE = 0,012$, $t = 2,661$, valor $p < 0,01$), lo que sugiere que los nativos tienden a incluir *le* cuando el referente es conocido. En cambio, el orden canónico no tiene un efecto significativo, por lo que no parece condicionar fuertemente la decisión de incluir o no el clítico.

Para analizar la interacción de las variables significativas entre sí, se llevaron a cabo 9 análisis de regresión lineal (Modelos 3 a 12, véase en Apéndice C). Dado que la combinación de las variables de los verbos ditransitivos de tipo beneficiario (*Tipo2*), la preposición *de* y la variedad geográfica de España son significativas en el Modelo 2 (véase en Apéndice C), en el Modelo de regresión lineal 3 (véase en Apéndice C) se examina cómo la producción del clítico dativo *le* se ve influida por estas variables. Los resultados muestran que tanto los verbos de *Tipo 2* ($EE = 0,017$, $t = -4,801$, $p < 0,001$) como la presencia de la preposición *de* ($EE = 0,108$, $t = -0,5941$, $p < 0,001$) corresponden significativamente con una reducción en la producción del clítico. Esto sugiere que estas construcciones favorecen la omisión de *le*. Aunque el grupo de hablantes de España no difiere significativamente del grupo base en términos generales, sí muestran un patrón diferenciado cuando se combinan con verbos de *Tipo 2*, ya que la interacción *Tipo2* y *España* es significativa y negativa ($EE = 0,046$, $t = -2,141$, $p < 0,05$), lo que sugiere que los hablantes de España tienden a omitir aún más el clítico en contextos con verbos que expresan beneficiario. Además, la interacción entre *Tipo2* y la

preposición *de* muestra un efecto significativo positivo ($EE = 0,12$, $t = 1,834$, $p < 0,1$), lo que podría indicar que la aparición de estos dos factores acentúa la omisión de *le*. En definitiva, estos resultados sugieren que los hablantes nativos, especialmente los de España, son sensibles a factores sintácticos y semánticos en la producción del clítico dativo, y que ciertos contextos verbales (en concreto, los verbos con papel temático beneficiario) y preposicionales (la preposición *de*) fomentan su omisión.

Los resultados del Modelo de regresión lineal 4 (véase en Apéndice C) muestran que los estudiantes producen significativamente menos clíticos dativos que el resto de grupos ($EE = 0,016$, $t = -31,71$, $p < 0,001$). Además, ciertas propiedades lingüísticas también afectan negativamente a la producción del clítico, como el uso de verbos de *Tipo 2* ($EE = 0,018$, $t = -8,20$, $p < 0,001$) y estructuras introducidas por la preposición *de* ($EE = 0,173$, $t = -4,77$, $p < 0,001$). Sin embargo, algunas interacciones revelan que estos efectos se ven parcialmente compensados en el grupo de estudiantes: por ejemplo, la interacción *Tipo2:Estudiante* es positiva y significativa ($EE = 0,03$, $t = 6,33$, $p < 0,001$), al igual que *De:Estudiante* ($EE = 0,207$, $t = 2,92$, $p < 0,01$). Estos resultados sugieren que, aunque los aprendientes son sensibles a ciertas restricciones formales, su producción de clíticos está todavía en desarrollo y condicionada tanto por factores lingüísticos como por su nivel de competencia.

En el Modelo de regresión lineal 5 (véase en Apéndice C), donde se relacionan las variables *le*, *Tipo2*, preposición *para* y *Estudiante*, el modelo muestra que los estudiantes producen significativamente menos clíticos dativos que otros hablantes ($EE = 0,017$, $t = -30,75$, $p < 0,001$), especialmente en contextos con la preposición *para* ($EE = 0,084$, $t = -8,48$, $p < 0,001$) y con verbos de *Tipo 2* ($EE = 0,018$, $t = -7,72$, $p < 0,001$). Sin embargo,

varias interacciones sugieren que el grupo de estudiantes mitiga parcialmente estos efectos: tanto *Tipo2:Estudiante* ($EE = 0,029, t = 5,78, p < 0,001$) como *Para:Estudiante* ($EE = 0,0,96, t = 5,17, \text{valor } p < 0,001$) tienen efectos positivos significativos. La triple interacción *Tipo2:Para:Estudiante* también apunta a una tendencia negativa marginal ($EE = 0,135, t = -1,82, p < 0,1$). En conjunto, los resultados confirman que, aunque los aprendientes tienden a evitar la reduplicación, su comportamiento se ve influido por combinaciones específicas de factores léxicos y sintácticos.

El Modelo de regresión lineal 6 (véase en Apéndice C), el cual combina las variables de verbo *Tipo2*, la preposición *por*, y la variable de *Estudiante*, revela que la producción del clítico dativo *le* disminuye significativamente entre los estudiantes ($EE = 0,017, t = -30,99, p < 0,001$), en contextos con verbos de *Tipo 2* ($EE = 0,018, t = -8,60, p < 0,001$) y en construcciones con la preposición *por* ($EE = 0,08, t = -3,27, p = 0,001$). La interacción entre *Tipo2* y *Estudiante* muestra un efecto positivo ($EE = 0,029, t = 6,07, p < 0,001$), lo que sugiere que, a pesar de su tendencia general a omitir el clítico, los estudiantes son sensibles a ciertos contextos léxicos. Sin embargo, las interacciones con la preposición *por* y *Estudiante* no se calcularon por colinealidad, por lo que no se pueden interpretar. En conjunto, los resultados indican que los aprendientes producen menos clíticos dativos en estructuras complejas, aunque algunos factores morfosintácticos pueden mitigar esta tendencia.

En el análisis de regresión lineal 7 (Modelo 7, véase en Apéndice C), que analiza la producción del clítico *le*, con los verbos *Tipo 2*, la preposición *con* y la variable de *Estudiante*, se observa que la producción del clítico *le* disminuye significativamente en contextos con verbos de *Tipo 2* ($EE = 0,018, t = -7,96, p < 0,001$), con la preposición *con*

(EE = 0,141, $t = -5,08$, $p < 0,001$) y entre los estudiantes (EE = 0,016, $t = -31,80$, $p < 0,001$). No obstante, la interacción *Tipo2:Estudiante* tiene un efecto positivo (EE = 0,029, $t = 5.74$, $p < 0,001$), y también la interacción *Con:Estudiante* (EE = 0,184, $t = 2,30$, $p = 0,021$), lo que sugiere que los aprendientes, aunque tienden a omitir el clítico, son sensibles a ciertos contextos específicos que pueden favorecer su aparición. En cambio, las interacciones más complejas (como *Tipo2:Con* o *Tipo2:Con:Estudiante*) no resultaron significativas.

En el análisis de regresión lineal 8 (Modelo 8, véase en Apéndice C), que combina el clítico *le* con las variables de verbos *Tipo 2*, la ausencia de preposición y la variable de *Estudiante*, los resultados muestran que la producción del clítico *le* se ve afectada negativamente por los verbos de *Tipo 2* (EE = 0,018, $t = -8,61$, $p < 0,001$) y la ausencia de la preposición (EE = 0,119, $t = -1,81$, $p < 0,1$), aunque este último efecto es solo marginalmente significativo. Sin embargo, no se encuentran efectos significativos en las interacciones entre *Tipo2* y *Sinprep*, ni entre *Tipo2* y *Estudiante*.

Los resultados del análisis de regresión lineal 9 (Modelo 9, véase en Apéndice C), el cual combina *le* con las variables de verbos *Tipo 2*, la preposición *para* y los participantes españoles, muestran que el uso del clítico *le* está negativamente asociado con los verbos de *Tipo 2* (EE = 0,017, $t = -5,84$, $p < 0,001$) y la preposición *para* (EE = 0,047, $t = -11,83$, $p < 0,001$). Sin embargo, las variables *de España*, *Tipo2*, *Para* y *Spain* (todas con valores p mayores a 0,05) no tuvieron efectos significativos.

Los resultados del análisis de regresión lineal 10 (Modelo 10, véase en Apéndice C), la cual combina *le* con las variables de verbos *Tipo 2*, la preposición *por* y los participantes españoles, indican que tanto el tipo de verbo *Tipo2* (EE = 0,01, $t = -6,37$, p

< 0,001) como la preposición *por* ($EE = 0,09$, $t = -6,79$, $p < 0,001$) tienen un efecto negativo significativo en la producción del clítico *le*. Sin embargo, ni la variable *España* ni las interacciones entre *Tipo 2*, la preposición *por* y *España* tienen un impacto significativo en la producción del clítico. En general, estos resultados sugieren que *Tipo2* y *Por* afectan la producción del clítico *le*, pero la variable *España* y sus interacciones no tienen un efecto relevante en este modelo.

Los resultados del análisis de regresión lineal 11 (Modelo 11, véase en Apéndice C), el cual combina *le* con las variables de *Tipo 2*, la preposición *Con* y los participantes españoles, indican que tanto el tipo de verbo *Tipo2* como la variable de preposición *Con* tienen efectos negativos significativos en la producción del clítico *le* ($EE = 0,017$, $t = -5,97$, $p < 0,001$ para *Tipo2* y $EE = 0,103$, $t = -5,80$, $p < 0,001$ para *Con*). Sin embargo, ni la variable *España* ni las variables *Tipo2*, *Con* y *España* tienen un impacto significativo en la producción del clítico. En general, estos resultados sugieren que *Tipo2* y *Con* afectan la producción del clítico *le*, pero *España* y sus interacciones no tienen un efecto relevante en este modelo.

Los resultados del análisis de regresión lineal 12 (Modelo 12, véase en Apéndice C), el cual combina *le* con las variables de verbos *Tipo 2*, la ausencia de preposición (*Sinprep*) y *España*, muestran que tanto el tipo de verbo *Tipo2* ($EE = 0,017$, $t = -5,79$, $p < 0,001$) como la condición sin preposición ($EE = 0,134$, $t = -4,21$, $p < 0,001$), tienen un efecto negativo y significativo en la producción del clítico *le*. Sin embargo, la variable *de España* no muestra un efecto significativo, aunque la interacción de las variables *Tipo2:Spain* se acerca a significancia ($EE = 0,046$, $t = -1.79$, $p < 0,1$). En conjunto, estos resultados sugieren que ciertas propiedades lingüísticas (tipo verbal y ausencia de

preposición) afectan la producción del clítico, pero el origen dialectal (*en este caso, España*) no tiene un impacto claro.

En definitiva, los análisis de regresión lineal (Modelos del 1 al 12, véase en Apéndice C) muestran que la producción del clítico dativo *le* está fuertemente condicionada por factores lingüísticos, en particular por el tipo de verbo y la presencia o ausencia de ciertas preposiciones. Los verbos de tipo 2 (que otorgan el papel temático de beneficiarios) y las preposiciones *para, por, de, con* o incluso la ausencia de preposición, tienden a reducir significativamente el uso de *le*. Además, los estudiantes producen *le* con mucha menos frecuencia que los hablantes nativos, aunque algunas interacciones positivas revelan que su comportamiento no es uniforme y que son sensibles a ciertas combinaciones estructurales. En contraste, la variable dialectal España no tiene un efecto sistemático sobre la producción del clítico, con solo una interacción significativa (*Tipo2:España*) que sugiere una omisión ligeramente mayor en contextos específicos. En conjunto, estos resultados indican que la omisión de *le* depende principalmente de restricciones sintácticas y del grado de competencia lingüística, más que del origen.

6.3. Conclusiones de los resultados del análisis

En relación con la primera pregunta, que investiga si los estudiantes producen duplicación y si mostraban asimetría entre comprensión y producción, los datos revelan una asimetría clara entre ambas habilidades en los aprendientes cuya lengua materna es el inglés. Aunque estos estudiantes aceptan mayoritariamente las construcciones con clítico dativo *le* en tareas de juicio de gramaticalidad, lo que indica una adquisición parcial de la regla de duplicación, la producción de dichas construcciones es considerablemente más

limitada. Esta disociación sugiere que la competencia receptiva puede desarrollarse antes que la competencia productiva, especialmente en el caso de estructuras morfosintácticas complejas, y apoya la idea de una adquisición escalonada en contextos de aprendizaje de segundas lenguas, ya sugerida por autores anteriormente.

En cuanto a la segunda pregunta, la cual investiga si los hablantes nativos y los estudiantes aceptan construcciones sin clítico dativo *le*, los resultados muestran que los hablantes nativos no aceptan de forma generalizada las construcciones sin *le*, particularmente en contextos que tienden a favorecer su presencia, como el orden canónico o cuando el referente es conocido. Por su parte, los aprendientes tampoco muestran una aceptación sistemática de estas construcciones sin clítico, lo que indica que ambos grupos son sensibles a las mismas restricciones lingüísticas, aunque en grados diferentes. Estos hallazgos refuerzan la noción de que la omisión del clítico constituye una opción marcada y menos preferida desde el punto de vista de la aceptabilidad, incluso para los aprendientes.

Respecto a la tercera pregunta, la cual explora si los hablantes nativos producen construcciones sin clítico dativo *le* e investiga las variables influyen en su producción, los análisis de regresión lineal confirman que la producción de *le* está determinada fundamentalmente por factores lingüísticos. Entre ellos destacan el tipo de verbo (en particular los verbos de tipo 2, que introducen beneficiarios) y la presencia o ausencia de determinadas preposiciones (*para*, *por*, *de*, *con*, o ninguna). Estas variables tienden a reducir la probabilidad de aparición del clítico en la producción tanto de nativos como de aprendientes. Además, los estudiantes producen *le* con mucha menor frecuencia que los nativos, aunque algunas interacciones positivas indican que su comportamiento no es

homogéneo y que responden a ciertas combinaciones estructurales de manera sensible. En contraste, la variable dialectal (por ejemplo, hablantes de España) no muestra un efecto sistemático en la producción del clítico, con una única interacción significativa (*Tipo2:España*), que sugiere una leve tendencia a la omisión en contextos específicos (en concreto, con verbos que otorgan papel de beneficiario). En conjunto, los datos sugieren que la producción de *le* está influida principalmente por restricciones sintácticas y por el grado de competencia lingüística, más que por factores geográficos o dialectales.

6.3.1. Conclusiones de los resultados del análisis relacionados con la literatura previa

Los resultados de este estudio confirman muchas de las observaciones planteadas por investigaciones anteriores sobre la adquisición y el uso del clítico dativo *le* en español, tanto en hablantes nativos como en aprendientes cuya lengua materna es el inglés. Respecto a la primera pregunta de investigación, que indaga si los aprendientes producen duplicación de clítico y si existe asimetría entre comprensión y producción, los datos evidencian una disociación clara. Aunque los aprendientes aceptan mayoritariamente construcciones con duplicación en tareas de juicio de gramaticalidad, su producción de estas estructuras es muy limitada. Este fenómeno confirma la predicción de una adquisición escalonada, donde la competencia receptiva precede a la productiva (VanPatten, 1990; Zyzik, 2004). Tal como se ha documentado en estudios previos (e.g., Andersen, 1983; Malovrh & Lee, 2021), las estructuras morfosintácticas complejas como la duplicación de clíticos presentan mayor dificultad en producción, especialmente en aprendientes cuya L1 no presenta fenómenos análogos. No obstante, el

hecho de que los hablantes más avanzados de español como L2 en este estudio (los profesores casi nativos) produzcan estructuras reduplicadas demuestra que dichas dificultades son superables.

En relación con la segunda pregunta, relativa a la aceptación de construcciones sin clítico dativo en contextos donde se espera su presencia, tanto los hablantes nativos como los estudiantes muestran una tendencia clara a rechazar estas estructuras. Este hallazgo coincide con lo descrito por Escobar Álvarez (2017), Sánchez & Al-Kasey (1999) y Perales & Liceras (2010), quienes también observaron una marcada preferencia por la duplicación en contextos favorecedores (principalmente cuando el objeto indirecto es animado, cuestión que no se alternaba en este estudio). La sensibilidad de los aprendientes a estas restricciones sugiere que, incluso en etapas intermedias y avanzadas de adquisición, los estudiantes muestran conocimiento de las restricciones discursivas y gramaticales, algo ya observado por Santoro (2011) y Cuervo (2007).

En lo referente a la tercera pregunta, que explora la producción del clítico en hablantes nativos y aprendientes y las variables que la condicionan, los resultados indican que los factores lingüísticos como el tipo de verbo (de tipo benefactivo) y ciertas preposiciones (como *para*, *por*, *de*, *con*) inciden de forma significativa en la presencia o ausencia del clítico. Estas observaciones coinciden con estudios como los de Cuervo (2007), que subraya la importancia del contenido temático y semántico del verbo, y con los de Bruhn de Garavito (2006) y Liceras (1985), que destacan las dificultades en la producción cuando el referente es inanimado o indefinido. Además, los hablantes nativos muestran una variación considerable en el uso del clítico, lo que también refleja hallazgos dispares en la literatura previa. Si bien las gramáticas suelen presentar la duplicación

como casi obligatoria, los estudios empíricos demuestran que esta no se da de forma sistemática. Flores & Melis (2004), Belloro (2012), Hentschel (2013) y Guerrero Hernández (2014) reportan tasas muy variables de duplicación, lo que apunta a una estructura sujeta a múltiples condicionamientos. La producción variable observada en este estudio se alinea con estas observaciones, en tanto la omisión del clítico en los datos no responde a un patrón caótico, sino a factores lingüísticos consistentes, como el rol temático del objeto indirecto (como también sugirió Blickford, 1985) y las condiciones del discurso.

En cuanto a la variación dialectal, aunque en nuestro estudio la variable dialectal no mostró un efecto sistemático sobre la producción del clítico, una interacción significativa (*Tipo2:España*) sugiere una leve tendencia a la omisión en hablantes peninsulares cuando se trata de verbos benefactivos. Este hallazgo es compatible con observaciones previas sobre variación geográfica: Flores & Melis (2004) y Hentschel (2013) documentaron una mayor frecuencia de duplicación en variedades latinoamericanas en comparación con el español peninsular, donde en zonas como la centro-norteña la falta de distinción formal entre objeto directo e indirecto parece favorecer la omisión del clítico. No obstante, la omisión no es exclusiva del español europeo, como también se ha documentado en el español mexicano (Guerrero Hernández, 2014). Además, Belloro (2012) observó fenómenos particulares del clítico dativo en dialectos como el mexicano, que apuntan a una mayor flexibilidad funcional respecto a los clíticos acusativos.

En definitiva, los resultados del presente estudio corroboran que el fenómeno del clítico dativo *le* está sujeto a una compleja red de condicionamientos lingüísticos,

cognitivos, discursivos y sociales, tanto en hablantes nativos como en aprendientes. Confirman además que la duplicación no es estrictamente obligatoria, y que existe una considerable variación tanto en la producción como en la aceptación, en línea con la literatura que ha cuestionado visiones normativas o monolíticas del fenómeno (e.g., Guerrero Hernández, 2014; Hentschel, 2013). Por su parte, los aprendientes muestran patrones que reflejan un sistema gramatical de la L2 en desarrollo, sensible a las restricciones gramaticales y discursivas más prominentes. Esto refuerza la idea de una adquisición incremental de esta estructura, como han defendido autores como Zyzik (2004, 2006), Peace (2020) y Malovrh & Lee (2021), y como se puede ver con los resultados de los profesores casi nativos de este estudio.

6.4. Otras cuestiones relevantes observadas

Además de los resultados cuantitativos obtenidos a través de los modelos de regresión y los análisis descriptivos, se identificaron ciertos patrones recurrentes en la producción de los participantes que merecen ser comentados de forma cualitativa. Estos comportamientos, aunque no siempre captados directamente por los modelos estadísticos, ofrecen indicios relevantes sobre posibles efectos de tareas, estrategias de producción influenciadas por el input recibido, y tendencias pedagógicas o contextuales que podrían estar incidiendo en las decisiones gramaticales de los hablantes. A continuación, se presentan algunas observaciones destacadas que complementan y matizan los hallazgos principales del estudio.

En los resultados de producción de la prueba 2 se observó una preferencia generalizada por el orden canónico en la producción de oraciones por parte de todos los

grupos participantes. Esta tendencia resulta comprensible si se considera que el banco de palabras proporcionado para la tarea de producción seguía también ese mismo orden. Por ejemplo, para la oración (1), la cual presentaba las palabras en este orden *Juan, contar, chiste, vecino*, los participantes tendían a mantener el orden sintáctico y producir *Juan (le) cuenta un chiste a su vecino* ($S + V + OD + OI$). Esta disposición sugiere la posible presencia de un efecto de *priming*, es decir, una facilitación en la producción lingüística provocada por la exposición previa a un estímulo determinado (Bowl 1986, citado en Hurtado & Montrul, 2021:729). En este contexto, el orden de las palabras podría haber influido de manera significativa en la elección sintáctica de los participantes, especialmente entre los aprendientes, quienes tienden a apoyarse más en modelos lingüísticos explícitos al momento de producir lenguaje.

Merece la pena destacar también, desde un enfoque cualitativo, las estrategias empleadas por los estudiantes de español como L2 en sus producciones, tal como ya fue observado por Zyzik (2004). En línea con sus hallazgos, los aprendientes de este estudio recurrieron a varias alternativas ante la dificultad de producir correctamente la duplicación del clítico dativo. Entre las estrategias observadas se encuentran la omisión del clítico, como en (1); el uso de frases preposicionales en lugar del clítico, como en (2); y el uso incorrecto del clítico *se* en lugar de *le*, como se ve en (3).

(1) Laura compra helado para su sobrina (Participante E38)

(2) Ana hace fotos de Laura (Participante E1)

(3) Ana se dio un café a Laura (Participante E42)

Además, a diferencia de lo reportado por Zyzik, en el presente estudio también se documentaron casos de doble duplicación, en los que se usaron simultáneamente el clítico y la frase preposicional, como se observa en (4).

(4) Laura se lo escribe un mensaje a Ana (Participante E61)

Por último, en consonancia con lo señalado por Zyzik (2004), se identificaron casos en los que los estudiantes produjeron *le* únicamente con ciertos verbos, en concreto con *dar*, como en (5). Este patrón sugiere que algunos aprendientes pueden haber adquirido estas estructuras como *chunks*, en lugar de interiorizar la regla gramatical subyacente.

(5) Ana le da un café a Laura (Participante E36)

Cabe mencionar que, aunque los ejemplos proporcionados reflejan algunas de las estrategias observadas en los estudiantes, estos resultados también sugieren que el proceso de adquisición de los clíticos dativos es complejo y multifacético. En este sentido, los datos presentados en este estudio aportan información valiosa para comprender las etapas intermedias del proceso de adquisición de estructuras complejas en español como L2 y subrayan la importancia de investigar la interrelación entre las competencias receptivas y productivas a lo largo de dicho proceso.

Por otro lado, conviene considerar una reflexión sobre la marcada dependencia de los estudiantes hacia el uso de las preposiciones en general, pero en concreto *por* y *para*, una tendencia que podría estar influida por la enseñanza explícita de estas formas en

libros de texto y materiales didácticos, en contraste con la escasa o nula instrucción formal sobre el uso de la preposición *a*. Esta disparidad en la instrucción puede favorecer una preferencia, e incluso un sobreuso, de *por* y *para* en contextos donde la opción más natural para hablantes nativos sería *a*, especialmente en estructuras con clíticos dativos y verbos de transferencia. Este patrón ya ha sido documentado en estudios previos; por ejemplo, González (2020:34) señala este mismo fenómeno entre aprendientes de español como L2. Asimismo, datos del *Corpus de Referencia del Español Actual* respaldan esta observación: *de* y *a* figuran entre las preposiciones más frecuentes (con más de diez y tres millones de ocurrencias respectivamente), mientras que *por* y *para* ocupan posiciones más bajas (13.^a y 18.^a), con aproximadamente un millón y medio y un millón de instancias cada una (González-Ferrer, 2025). Esta discrepancia entre frecuencia de uso en el input natural y énfasis pedagógico en la enseñanza formal puede tener implicaciones relevantes para la adquisición gramatical y el desarrollo de la competencia pragmática en la L2.

En cuanto a los datos observados en el Capítulo 4, a pesar de que los profesores casi nativos utilizaron una gama más amplia de preposiciones, como *con*, *de* y *para*, la preposición *a* siguió siendo la opción más frecuentemente empleada. Esta preferencia podría interpretarse como un reflejo de su condición bilingüe y de su contexto de residencia en Estados Unidos, donde el contacto constante con el inglés puede generar fenómenos de influencia e interferencia interlingüística.

En resumen, los resultados discutidos en este capítulo ponen de relieve la complejidad de los factores que influyen en la producción de clíticos dativos por parte de los estudiantes, así como la interacción entre restricciones lingüísticas y nivel de

competencia, y también la posible variación dialectal entre los nativos hablantes. A partir de estos hallazgos, se abre la puerta a una reflexión más amplia sobre su significado en el marco del aprendizaje de una segunda lengua. En el siguiente capítulo se presentan las conclusiones generales del estudio, así como algunas direcciones que podrían guiar investigaciones futuras en esta línea.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

En este último capítulo se resume la cuestión principal del presente estudio (§6.1), se detallan las limitaciones del estudio (§6.2), se mencionan las vías futuras de investigación (§6.3), y por último, se dan recomendaciones pedagógicas para su instrucción (§6.4).

7.1. Cuestión principal

Los objetivos del presente estudio eran, en primer lugar, recolectar datos para determinar si los aprendientes de español de nivel intermedio y avanzado lograban aceptar y producir construcciones reduplicadas del clítico dativo *le/les*. En segundo lugar, dado que existe una posible variación diatópica de esta estructura, el estudio intentaba indagar en su posible variación dialectal. Como hemos visto, las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de español como L2 son diversas cuando tienen que adquirir una construcción como la reduplicación del clítico, la cual no está presente en su L1. A diferencia del inglés, el español distingue entre los casos acusativo y dativo, los clíticos suelen aparecer en posición preverbal (con verbos finitos) y la reduplicación del clítico dativo es un fenómeno frecuente. La dificultad se incrementa al considerar que, con ciertos verbos, como los que reciben el papel temático de meta o destinatario (por ejemplo, *dar*), se puede omitir la reduplicación (Aranovich, 2016). Además, diversos autores ya habían observado variación dialectal en la reduplicación (Belloro, 2012; Company, 2006; Flores & Melis, 2004; Hentschel, 2013).

Este estudio ha abordado el fenómeno desde una perspectiva formal, centrándose en los mecanismos sintácticos implicados y su interacción con componentes discursivos y semánticos. La estructura en cuestión opera en una interfaz multifacética que articula la sintaxis (el desplazamiento del pronombre a posición preverbal), el discurso (la relación con la mención previa o el terreno común compartido) y la semántica (la asignación de papeles temáticos).

Los resultados obtenidos respaldan las predicciones de la Hipótesis de la Interfaz (Sorace, 2005, 2011; Sorace & Filiaci, 2006), según la cual las construcciones que requieren coordinación entre distintos niveles representacionales, especialmente entre la sintaxis y dominios externos como el discurso, presentan mayores desafíos en el proceso de adquisición. En esta línea, se ha observado que los aprendientes aceptaron mayoritariamente las construcciones reduplicadas, aunque su producción aún revela una consolidación incompleta del vínculo entre forma y función discursiva. En contraste, los hablantes de español como L2 más avanzados, los profesores casi nativos, exhibieron patrones de uso mucho más cercanos a los de los hablantes nativos, lo que indica una trayectoria de adquisición progresiva pero efectiva en etapas más tardías de la L2.

Esta disociación entre comprensión y producción, ampliamente documentada en la literatura (Sánchez & Al-Kasey, 1999; Santoro, 2011; Zyzik, 2004), refuerza la idea de que las propiedades lingüísticas que se sitúan en interfaces externas requieren una exposición más prolongada y una práctica sostenida para alcanzar una representación estable. Aun así, los datos de este estudio permiten concluir que, a pesar de las dificultades iniciales, la reduplicación del clítico dativo puede ser adquirida por hablantes

de L2, en concordancia con las teorías que defienden el acceso total a la Gramática Universal (Schwartz & Sprouse, 1996; White, 1985).

Desde esta perspectiva, los hallazgos también se alinean con la hipótesis de acceso completo (Full Access), en la medida en que los aprendientes no solo son capaces de aceptar estructuras propias del español, sino también de adquirir proyecciones sintácticas que no existen en su lengua materna (el inglés). Al adoptar el análisis sintáctico de Raposo y Uriagereka (2005), se evidencia que la reduplicación implica dos operaciones clave: la proyección de una Gran Frase Determinante (FD) con un rasgo [D] fuerte, que permite la coocurrencia del clítico y el complemento léxico; y el movimiento del clítico hacia una proyección funcional superior, la Frase Funcional (FFun), que da lugar a su posición preverbal. Dado que estas estructuras están ausentes en la gramática del inglés, su adquisición por parte de aprendientes hispanohablantes refuerza la idea de que el desarrollo gramatical en L2 no se ve limitado por la L1, sino que refleja la activación de principios universales. En consecuencia, la capacidad de los aprendientes para construir internamente estas proyecciones complejas respalda con fuerza la hipótesis Full Transfer/Full Access (Schwartz & Sprouse, 1996), que plantea una transferencia inicial seguida por un acceso pleno a la GU. El modelo de Raposo y Uriagereka (2005), al requerir la adquisición de estructuras funcionales no transferidas de la L1, ofrece así un marco teórico especialmente adecuado para observar el alcance de dicho acceso en acción.

Entre las estrategias observadas en los estudiantes para expresar las estructuras destacaron la omisión del clítico mediante la producción de frases nominales, el uso de frases preposicionales en lugar del clítico, el uso de otros clíticos (como *se*) y la

adquisición en forma de *chunks* con verbos comunes como *dar*. Estas estrategias ya fueron observadas en estudios previos (p. ej., Zyzik, 2004).

Los datos de este estudio también han sido relevantes para informar sobre la posible variación de las construcciones reduplicadas entre hablantes nativos con verbos que asignan el papel temático de meta, destinatario, beneficiario o fuente. Los resultados indicaron que, aunque los hablantes nativos no aceptaron de forma generalizada la omisión del clítico *le* y prefirieron la reduplicación, sí produjeron estructuras sin reduplicación en todas las variedades. Además, los hablantes de España mostraron una tendencia a omitir el clítico, especialmente con verbos que asignaban el papel de beneficiario, lo que supone un hallazgo importante respecto a estudios anteriores, que no consideraron esta variable. Estos resultados contradicen además a las gramáticas descriptivas como las de Bosque y Demonte (1999), quienes describen la omisión del clítico con verbos que otorgan el papel temático de beneficiario como agramatical (1999:1250).

En definitiva, el estudio de la adquisición de la reduplicación del clítico dativo es complejo debido a la interacción de múltiples factores, además de las contradicciones presentes en la literatura y la falta de uniformidad en las producciones de los hablantes nativos. No obstante, este trabajo aporta evidencias claras de que, a pesar de las dificultades inherentes en la interfaz sintáctico-discursiva, los hablantes de español como L2 logran adquirir esta estructura, aunque con ciertas variaciones y estrategias de producción. En definitiva, los datos obtenidos evidencian el acceso pleno de los aprendientes a la gramática universal y una variación diatópica entre hablantes nativos, influida por las propiedades semánticas de los verbos.

7.2. Limitaciones del estudio

Dada la complejidad del fenómeno analizado, numerosos aspectos relevantes han quedado fuera del alcance de este trabajo por limitaciones de tiempo y espacio. En primer lugar, si bien la reduplicación de clíticos involucra una amplia gama de factores, este estudio se ha enfocado exclusivamente en los pronombres de tercera persona, por ser los más problemáticos en términos de adquisición. No obstante, futuras investigaciones deberían considerar otros pronombres, como los de primera persona (como *me* y *nos*), que según la literatura son más fáciles de adquirir por parte de los aprendientes. Explorar en qué momento del proceso de adquisición se incorporan estos clíticos podría ser clave para diseñar una instrucción más gradual, en contraste con la enseñanza simultánea de todos los pronombres que proponen actualmente la mayoría de los manuales. Asimismo, el análisis se ha restringido a tres variables principales: el orden sintáctico, la presencia de un referente conocido y tres tipos de verbo. Sin embargo, no se han abordado otras variables potencialmente influyentes, como las propiedades semánticas del referente de la frase nominal (p. ej., animacidad, individuos vs. grupos). Además, el estudio se ha centrado en verbos que asignan los papeles temáticos de meta/destinatario, beneficiario y fuente, sin considerar otros tipos de verbos como los que expresan posesión, dativo de interés o experimentante, cuya inclusión podría aportar nuevos matices al análisis.

En cuanto a los participantes, también se presentan algunas restricciones. Aunque el nivel de competencia de los estudiantes fue estimado mediante una prueba estandarizada (DELE), no se establecieron subgrupos según el nivel lingüístico. Por razones logísticas, se trató a los estudiantes como un grupo homogéneo, pero futuros estudios deberían considerar una clasificación más detallada que permita observar

posibles variaciones relacionadas con la competencia lingüística. Además, los hablantes nativos incluidos en este estudio provienen en su totalidad de contextos socioeconómicos y educativos elevados, con formación universitaria y una alta exposición a la norma culta, lo que introduce un sesgo hacia las formas prescriptivas. Por ejemplo, en los colegios de México se enseña que la reduplicación del dativo es obligatoria. Esta limitación restringe la representatividad sociolingüística de los resultados y pone de manifiesto la necesidad de incorporar en futuras investigaciones participantes con perfiles más diversos en términos de nivel educativo, origen geográfico y contexto sociocultural. Asimismo, la inclusión de otras variedades dialectales del español, más allá de las tres grandes capitales urbanas consideradas aquí, permitiría captar con mayor precisión la variación real del fenómeno, ofreciendo una visión más completa y menos centrada en normas urbanas prestigiosas.

Por último, la tarea experimental utilizada fue altamente controlada, tanto en la prueba de aceptabilidad como en la de producción, con el objetivo de inducir la aparición del fenómeno en cuestión. Esta decisión se tomó considerando que estudios previos, como el de Zyzik (2004), han documentado la escasa frecuencia de reduplicación en producciones espontáneas. No obstante, futuras investigaciones podrían beneficiarse de incluir también datos orales y de producción más natural, a fin de obtener una visión más completa del fenómeno.

7.3. Vías futuras de investigación

El fenómeno de la reduplicación del clítico dativo en español, por su complejidad sintáctica y semántica y su variabilidad dialectal, abre múltiples líneas para

investigaciones futuras. A partir de las limitaciones detectadas en el presente estudio, se proponen las siguientes vías de desarrollo.

En primer lugar, será importante ampliar el abanico de variables lingüísticas consideradas. Aunque este estudio se centró en factores como el orden sintáctico, el referente conocido y el tipo de verbo, otros elementos podrían influir en la obligatoriedad de la reduplicación, como las propiedades de la frase nominal correferencial (animacidad, especificidad, número, entre otros) o la exploración de papeles temáticos que no fueron abordados aquí, como el dativo de interés, el poseedor o el experimentante.

En segundo lugar, convendría clasificar a los aprendientes de español como L2 en función de su nivel de competencia lingüística. En este estudio, el grupo de estudiantes se trató de forma homogénea; sin embargo, futuras investigaciones podrían aplicar una escala continua para analizar en mayor detalle cómo varía la adquisición de la reduplicación según el grado de competencia, lo que permitiría detectar posibles etapas o secuencias en el aprendizaje.

En tercer lugar, se recomienda ampliar el perfil de los hablantes nativos que participen en un estudio futuro. Dado que los datos actuales provienen principalmente de individuos con altos niveles educativos y mayor contacto con la norma culta, se sugiere incluir hablantes de diversos estratos sociales, niveles educativos y grados de exposición al español normativo. Asimismo, sería fundamental incorporar variedades dialectales menos representadas, ya que la concentración en capitales urbanas como Madrid, Buenos Aires o la Ciudad de México ofrece una visión parcial del panorama real.

Una línea especialmente relevante sería la incorporación del español de los Estados Unidos, incluyendo a hablantes de herencia. Estos constituyen un grupo clave, ya

que presentan características lingüísticas propias y muestran patrones de producción particulares, como la omisión frecuente del clítico dativo, ya observada en trabajos previos (Montrul & Bowles, 2009). Analizar cómo su exposición temprana al español en contextos bilingües influye en la reduplicación permitiría contrastar su desempeño con el de aprendientes de L2 y hablantes nativos monolingües.

Finalmente, otra línea de estudio que merece atención es el análisis crítico de los materiales pedagógicos. Como se ha apuntado, los libros de texto para estudiantes de español como L2 presentan la reduplicación del dativo como una norma rígida y universal, sin matizar la variación dialectal, semántica y contextual que caracteriza esta construcción. Investigar cómo se presentan estas estructuras en manuales y programas de enseñanza permitiría no solo identificar lagunas o simplificaciones en la instrucción, sino también proponer mejoras concretas para una enseñanza más precisa y efectiva.

7.4. Recomendaciones pedagógicas para la enseñanza de estructuras reduplicadas

Los resultados de este estudio permiten formular las siguientes recomendaciones pedagógicas para mejorar la enseñanza de la reduplicación del clítico dativo en español:

1. Adoptar un enfoque progresivo según la dificultad de los clíticos. Diversos estudios en adquisición de segundas lenguas sostienen que los aprendientes siguen una secuencia natural de desarrollo gramatical y no pueden incorporar estructuras complejas antes de haber adquirido formas más simples (White, 2003; Schwartz & Sprouse, 1996). Además, no todo el input es igualmente procesable en etapas iniciales, lo que justifica adaptar la instrucción al nivel de procesamiento del estudiante (VanPatten, 1996). Por

tanto, se recomienda comenzar con clíticos más accesibles, como *me* o *nos*, y avanzar progresivamente hacia formas más marcadas como *le/les* y su reduplicación, favoreciendo así una adquisición gradual.

2. Introducir la reduplicación contextualizada en el input en clases de nivel principiante. De acuerdo con la teoría del *input* comprensible de Krashen (1982), los aprendientes adquieren estructuras lingüísticas nuevas cuando estas se presentan en un nivel ligeramente superior al suyo, pero siguen siendo comprensibles gracias al contexto y al apoyo lingüístico. En este sentido, aunque los estudiantes no adquieran completamente la reduplicación del clítico dativo hasta niveles más avanzados, se propone presentar la reduplicación desde niveles básicos, integrándola en situaciones comunicativas auténticas y significativas, ya que es una estructura común en español.

3. Fomentar una conciencia metalingüística entre los estudiantes. Aunque la instrucción explícita ha sido criticada por su enfoque formalista, las diferencias entre el inglés y el español en el uso de los clíticos dativos justifican una combinación de *input* comprensible e instrucción focalizada. Se recomienda iniciar con *input* estructurado, donde los estudiantes identifiquen y procesen usos correctos de la reduplicación, como en ejemplos: *Juan le da el libro a María, María le explica la lección a Juan, o Les doy las llaves a ellos*. Este enfoque permite que los estudiantes adquieran las estructuras sin explicaciones gramaticales directas. Posteriormente, se puede centrar la instrucción en las diferencias clave entre ambas lenguas, destacando áreas propensas a errores. Finalmente,

el uso de ejemplos auténticos y contextualizados facilita la interiorización de la estructura, favoreciendo una competencia más natural y precisa.

4. Fomentar el reconocimiento de la variación dialectal. Es fundamental exponer a los estudiantes a la variación geográfica del uso de la reduplicación, ya que su distribución y frecuencia varían significativamente entre regiones. Tal enfoque ayudaría a contrarrestar la visión prescriptiva que aún domina muchos materiales didácticos y fomentar una conciencia sociolingüística más realista y crítica. Además, incorporar ejemplos contrastivos (con y sin reduplicación) facilitaría que los estudiantes comprendieran tanto su forma como sus funciones.

5. Usar tareas comunicativas controladas y espontáneas. Para fomentar la producción del clítico dativo y su reduplicación, se recomienda combinar actividades controladas, como ejercicios de transformación o completación, con tareas comunicativas semiespontáneas (entrevistas, simulaciones, narrativas). Este enfoque facilitaría el uso de las construcciones en contextos naturales, alineándose con principios de adquisición que destacan la importancia de atender simultáneamente al significado y a la forma (Lee & VanPatten, 1995). Dado que la reduplicación no surge espontáneamente, y de hecho, se evita (como se ha visto en este estudio), es crucial diseñar actividades que la promuevan explícitamente en un contexto comunicativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amores, M., Wendel, A., & Suárez-García, J. L. (2024). *Experience Spanish: Un mundo sin límites* (4.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Andersen, R. (1983). Transfer to somewhere. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 177–201). Amsterdam: John Benjamins.
- Aranovich, R. (2016). A Partitioned Chi-Square Analysis of Variation in Spanish Clitic Doubling: The Case of dar “Give.” *Journal of Quantitative Linguistics*, 23(3), 295–313.
- Baker, M. (1988). *Incorporation: A Theory of Grammatical Function Changing*. A Chicago Original Paperback. University of Chicago Press.
- Bello, A. (1978). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Edaf. (Obra original publicada en 1848)
- Belloro, V. (2012). Pronombres clíticos, dislocaciones y doblados en tres dialectos del español. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 60(2), 391–424.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In J. Schachter & S. M. Gass (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 41–68). Cambridge University Press.
- Bickford, A. (1985). Spanish clitic doubling levels of grammatical relations. *Lingua*, 65, 189–211.
- Bruhn de Garavito, J., & Montrul, S. (1996). Verb movement and clitic placement in French and Spanish as a second language. In A. Stringfellow, D. Cahana-Amitay,

- E. Hughes, & A. Zukowski (Eds.), *Proceedings of the 20th Boston University Conference on Language Development (BUCLD 20)* (pp. 123–146). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Bruhn de Garavito, J. (2006). Knowledge of clitic doubling in Spanish: Evidence against pattern learning. In R. Slabakova, S. A. Montrul, & P. Prévost (Eds.), *Inquiries in linguistic development* (pp. 305–333). Amsterdam: John Benjamins.
- Bosque, I. & Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de La Lengua Española*. Colección Nebrija y Bello. Espasa.
- Bosque, I. & Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Bybee, J. L. (2010). *Language, usage, and cognition*. Cambridge University Press.
- Cadierno, T., & Pederson, J. (2014). Introducción a la lingüística cognitiva: Orígenes y postulados básicos. En S. S. Fernández (Ed.), *Temas de gramática española para estudiantes universitarios: Una aproximación cognitiva y funcional* (pp. 15–36). Johan Falk.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. ed. Studies in Generative Grammar. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Clahsen, H. & Muysken, P. (1986). The availability of universal grammar to adult and child learners- A study of the acquisition of German word order. *Second Language Research*, 2(2), 93–119.
- Company Company, C. (2006). El objeto indirecto. En C. Company Company (Ed.), *Sintaxis histórica de la lengua española. La frase verbal* (pp. 533–599). México: Fondo de Cultura Económica.

- Correa, M. (2003). *Sobre la “no opcionalidad” del doblado de clíticos en español* (Tesis doctoral inédita). University of Arizona.
- Cuervo, M.C. (2007). Double Objects in Spanish as a Second Language: Acquisition of Morphosyntax and Semantics. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(4), 583–615.
- Davies, M. (2006). *A frequency dictionary of Spanish : core vocabulary for learners / Mark Davies*. Routledge.
- Demonte, V. (1994). Datives in Spanish. *Working Papers in Linguistics*, 4, 71–96.
- Demonte, V. (1995). Dative alternation in Spanish. *Probus* 7, 5–30.
- Duarte, I., & G. Matos (2000). Romance Clitics and the Minimalist Program, in J. Costa (ed.) *Portuguese Syntax: New Comparative Studies*. Oxford University Press, New York.
- Eisenchlas, S. (2003). Clitics in Child Spanish. *First Language*, 23(68), 193–211.
- Escobar Álvarez, M. Á. (2017). L2 acquisition of Spanish dative clitics by English and Dutch learners. *Studies in Second Language Learning & Teaching*, 7(3), 517-534.
- Eubank, L. (1993/94). On the transfer of parametric values in L2 development. *Language Acquisition* 3, 183–208.
- Eubank, L. (1994). Optionality and the initial state in L2 development. In T. Hoekstra & B. D. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 369–388). John Benjamins Publishing Company.
- Fernández Soriano, O. (1993). *Los pronombres átonos*. Taurus Universitaria.
- Fernández Soriano, O. (2016). Clíticos. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica* (Vol. 1, pp. 423–436). Routledge.

- Fish, G. T. (1968). The Indirect Object and the Redundant Construction. *Hispania*, 51(4), 862–866.
- Flores, M. & Melis, C. (2004). La Variación Diatópica En El Uso Del Objeto Indirecto Duplicado. *Nueva Revista de Filología Hispánica* 52(2), 329–54.
- Frantzen, D. (1995). Preterite/imperfect half-truths: Problems with Spanish textbook rules for usage. *Hispania*, 78(1), 145–158.
- Gass, S.M. & Mackey, A. (2014). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Routledge.
- Geeslin, K., García-Amaya, L., Hasler-Baker, M., Henriksen, N., & Killam, J. (2010). The development of variation in clitic pronouns among Spanish L2 learners in an abroad immersion program. In C. Borgonovo, M. Español-Echevarría, & P. Prévost (Eds.), *Selected proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 246–259). Cascadilla Proceedings Project.
- Geeslin, K. L. (Ed.). (2014). *The handbook of Spanish second language acquisition*. John Wiley & Sons.
- González, L. H. (2020). *Cómo entender y cómo enseñar por y para*. New York: Routledge Focus.
- González-Ferrer, M. (2025). Al por, por y al para, para. Evidencia semántica, histórica y lingüística a favor de un nuevo enfoque cognitivista. Manuscrito no publicado.
- Gudmestad, A. (2014). Variationist approaches to second language Spanish. In K. L. Geeslin (Ed.), *The handbook of Spanish second language acquisition* (pp. 37–51). John Wiley & Sons.

- Guerrero Hernández, N. (2014). Aproximación a las condiciones de uso de los dativos sin copia clítica en español de México. *Signo y Seña*, 25, 85–103.
- Heine, B. (1997). *Cognitive Foundations of Grammar*. Oxford University Press.
- Hentschel, B. (2013). La duplicación pronominal del objeto indirecto en español: Un Estudio de Corpus Sobre Variables Referenciales y Sintácticas. *Romanische Forschungen* 125(3), 313–330.
- Hodges, L., Knouse, S. M., & Gupton, T. (2023). La lingüística y sus beneficios para la enseñanza del español. *Hispanic Studies Review*, 7(2), Article 5.
- Hualde, J. I., Olarrea, A., Escobar, A. M., & Travis, C. E. (2010). *Introducción a la lingüística hispánica* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Hurtado, I., & Montrul, S. (2021). Priming Dative Clitics in Spoken Spanish as a Second and Heritage Language. *Studies in Second Language Acquisition*, 43(4), 729–752.
- Isabelli, C. A. (2008). First Noun Principle or L1 Transfer Principle in SLA? *Hispania*, 91(2), 465–478.
- Kanwit, M., & Lubbers Quesada, M. (2018). Learner and Native-Speaker Differences in the Acceptability of gustar-Type Psychological Verbs in Spanish. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 56(3), 279–313.
- Klee, C. A. (1989). The Acquisition of Clitic Pronouns in the Spanish Interlanguage of Peruvian Quechua Speakers. *Hispania*, 72(2), 402–408.
- Knouse, S.M., Gupton, T., & Abreu, L. (2015). Teaching Hispanic Linguistics: Strategies to Engage Learners. *Hispania* 98(2), 319–332.
- Koenenman, O. & Zeijlstra, H. (2017). *Introducing Syntax*. Cambridge University Press.

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.
Pergamon Press.
- Lafford, B. A., & Salaberry, M. R. (2003). *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Georgetown University Press
- Langacker, R. W. (1987). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press.
- Lardiere, D. (2009). Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition. *Second Language Research*, 25(2), 173–227.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman.
- Larson, R. K. (1988). On the Double Object Construction. *Linguistic Inquiry*, 19(3), 335–391.
- Leal-Méndez, T., & Gupton, T. (2021). Acceptability experiments in Romance languages. En G. Goodall (Ed.), *Cambridge handbook of experimental syntax*. Cambridge University Press.
- Lee, J.F. & VanPatten, B. (1995) *Making Communicative Language Teaching Happen*. First edition. McGraw-Hill.
- Lee, J. F. & Malovrh, P. A. (2009). Linguistic and non-linguistic factors affecting OVS processing of accusative and dative case pronouns by advanced L2 learners of Spanish. In J. Collentine (Ed.), *Selected Proceedings of the 11th Hispanic*

- Linguistics Symposium* (pp. 105–116). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Leeser, M., & DeMil, A. (2013). Investigating the Secondary Effects of Processing Instruction in Spanish: From Instruction on Accusative Clitics to Transfer-of-Training Effects on Dative Clitics. *Hispania*, 96(4), 748–762.
- Liceras, J. (1985). The Value of Clitics in Non-Native Spanish. *Second Language Research*, 1, 151–186.
- LoCoco, V. (1987). Learner comprehension of oral and written sentences in German and Spanish: The importance of word order. In B. VanPatten, T. R. Dvorak, & J. F. Lee (Eds.), *Foreign language learning: A research perspective*, (pp. 119-129). Newbury House.
- Malovrh, P. A. (2008). *A multifaceted analysis of the interlanguage development of Spanish direct-object clitic pronouns observed in L2-learner production* (Tesis doctoral no publicada). Indiana University, Bloomington.
- Malovrh, P. A. & Lee, J. F. (2021). The effects of study abroad on interlanguage development: A concept-oriented analysis of advanced Spanish majors' direct object pronouns. In M. Menke & P. A. Malovrh (Eds.), *Advancedness in Second Language Spanish: Definitions, Challenges and Possibilities* (pp. 401–420). Amsterdam: Benjamins.
- Malovrh, P. A. (2014). Object pronouns in a second language. In K. Geeslin (Ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, (pp. 185–201). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

- Mayer, E. (2017). *Spanish clitics on the move: variation in time and space*. De Gruyter Mouton.
- Montrul, S. & M. Bowles. (2009). “Back to basics: Incomplete knowledge of Differential Object Marking in Spanish heritage speakers.” *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 363–383.
- Montrul, S. (2010). How Similar Are Adult Second Language Learners and Spanish Heritage Speakers? Spanish Clitics and Word Order. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 167–207
- Montrul, S. & Bowles, M. (2010). Is Grammar Instruction Beneficial for Heritage Language Learners? Dative Case Marking in Spanish. *Heritage Language Journal*, 7(1), 47–73.
- Peace, M. M. (2020). L2 Spanish clitic pronouns: A dynamic system. *Language, Interaction & Acquisition / Langage, Interaction et Acquisition*, 11(1), 99–129.
- Perales, S. & Liceras, J. (2010). Looking for Universals in the Acquisition of L2 Spanish Object Clitics. In *New Directions in Language Acquisition*, edited by Pedro Guijarro-Fuentes and Laura Domínguez, (pp. 419–451). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Poston, L. (1953). The Redundant: Object Pronoun in Contemporary Spanish. *Hispania*, 36, 263–272.
- Raposo, E. & Uriagereka, J. (2005). Clitic placement in Western Iberian: A Minimalist view. In G. Cinque & R. Kayne (Eds.), *The Oxford Handbook of Comparative Syntax*, Oxford University Press, 639–697.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*.

- Real Academia Española. (s.f.). *Pronombre átono*. En *Glosario de términos gramaticales*. Recuperado de <https://www.rae.es/gtg/pronombre-%C3%A1tono>
- Real Academia Española. (s.f.). *Pronombre tónico*. En *Glosario de términos gramaticales*. Recuperado de <https://www.rae.es/gtg/pronombre-t%C3%B3nico>
- Regulez, B. A., & Montrul, S. (2023). Production, acceptability, and online comprehension of Spanish differential object marking by heritage speakers and L2 learners. *Frontiers in psychology*, 14.
- Ritchie, W. C. (1983). Universal Grammar and Second Language Acquisition. In D. Rogers & J. A. Sloboda (Eds.), *The Acquisition of Symbolic Skills* (pp. 473–483). Springer US.
- Ritchie, W. & Bhatia, T. (1996). *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic Press.
- Rizzi, L. (1993) Some Issues on Cliticization. Unpublished ms., University of Geneva.
- Rothman, J. & Pascual y Cabo, D. (2013). Generative Approaches to Spanish Second Language Acquisition. In K. Geeslin, *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (pp.43–63). John Wiley & Sons, Inc.
- RStudio Team. (2020). RStudio: Integrated Development for R. RStudio, PBC, Boston, MA URL <http://www.rstudio.com/>.
- Salaberry, M.R. (1997). The role of input and output practice in second language acquisition. *Canadian Modern Language Review* 53, 422–451.
- Sánchez, L & Al-Kasey, T. (1999). L2 Acquisition of Spanish Object Clitics. *SAL*, 3(1), 1–32.

- Sánchez Calderón, S. (2021). Simple Monotransitive and Complex Dative Alternation Predicates in Spanish Monolingual Child Acquisition Data. *Probus: International Journal of Latin and Romance Linguistics*, 33(1), 151–179.
- Sánchez Calderón, S., & Fernández Fuertes, R. (2020). Bilingual and Monolingual Children's Acquisition of Spanish Dative Alternation Structures: Order of Acquisition and Adult Input Effects. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(4), 347–367.
- Santoro, M. (2011). L2 acquisition of Spanish clitic case morphology: A generative approach. *Journal of Language and Culture*, 2(4), 56–66.
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. A. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research*, 12(1), 40–72.
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. A. (2021). The Full Transfer/Full Access model and L3 cognitive states. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 11(1), 1–29.
- Sequeros-Valle, J., Hoot, B., & Cabrelli, J. (2020). Clitic-doubled left dislocation in L2 Spanish: The effect of processing load at the syntax-discourse interface. *Language Acquisition*, 27(3), 306–330.
- Solé, C. A. (1991). El problema de la lengua en Buenos Aires: Independencia o autonomía lingüística. In C. A. (ed. . Klee, L. A. (assoc. ed. . Ramos-García, & K. Curtis (Eds.), *Sociolinguistics of the Spanish-Speaking World: Iberia, Latin America, United States* (pp. 91–112). Bilingual Press / Editorial Bilingüe.
- Sorace, A. (2011). Pinning Down the Concept of “Interface” in Bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(1), 1–33.

- Sorace, A., & Filiaci, F. (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. *Second Language Research*, 22, 339–368.
- Sportiche, D. (1996). Clitic constructions. In J. Rooryck & L. Zaring (Eds.), *Phrase structure and the lexicon* (pp. 213–276). Kluwer.
- Suñer, M. (1986). *The role of agreement in clitic doubled constructions* (Tesis doctoral inédita). Cornell University.
- Suñer, M. (1988). The role of agreement in clitic-doubled constructions. *Natural Language & Linguistic Theory*, 6, 391–434.
- Vainikka, A., & Young-Scholten, M. (1994). Direct access to X'-theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. In T. Hoekstra & B. D. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 265–316). John Benjamins Publishing Company.
- VanPatten, B. (1990). The Acquisition of Clitic Pronouns in Spanish: Two Case Studies. In B. VanPatten & J. F. Lee (Eds.), *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning* (pp. 118–139). Multilingual Matters.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 225–243.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Ablex Publishing.
- VanPatten, B. (2007). Input processing in adult SLA. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in SLA* (pp. 115–135). Lawrence Erlbaum Associates.

- VanPatten, B., & Borst, S. (2012). The Roles of Explicit Information and Grammatical Sensitivity in the Processing of Clitic Direct Object Pronouns and Word Order in Spanish L2. *Hispania*, 95(2), 270–284
- VanPatten, B., Keating G. D., & Wulff, S. (2020). *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Third Edition. Routledge.
- Weissenrieder, M. (1995). Indirect object doubling: Saying things twice in Spanish. *Hispania* 78(1), 169–177.
- White, L. (1985). The acquisition of parameterized grammars: Subjacency in second language acquisition. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)*, 1(1), 1–17.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge University Press.
- Whitley, M. S. (1995). Gustar and Other Psych Verbs: A Problem in Transitivity. *Hispania*, 78(3), 573–585.
- Whitley, M. S. (2002). *Spanish-English contrasts: a course in Spanish linguistics* (2a ed.). Georgetown University Press.
- Yang, S. (2023). A cognitive analysis on Spanish differential object marking based on a modified model of the Transitivity Hypothesis. *Review of Cognitive Linguistics*, 2(1), 293–316.
- Zyzik, E. C. (2004). *Encoding meaning with polyfunctional forms: The acquisition of clitics in L2 Spanish* (Doctoral dissertation, University of California, Davis). ProQuest Dissertations Publishing.
- Zyzik, E. C. (2006). Learners' overgeneralization of dative clitics to accusative contexts: Evidence for prototype effects in SLA. In C. A. Klee & T. L. Face (Eds.), *Selected*

proceedings of the 7th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages (pp. 122–134). Cascadilla Proceedings Project.

APÉNDICE A

CUESTIONARIO DEL ESTUDIO

Parte 1. Historia lingüística

1. ¿De dónde eres o dónde has vivido la mayor parte de tu vida? (País y ciudad)

Respuesta: (Respuesta corta)

2. ¿Dónde vives ahora? (País y ciudad)

Respuesta: (Respuesta corta)

3. ¿Cuántos años tienes?

Respuesta: (Respuesta corta)

4. ¿Con qué género te identificas?

Respuesta: (Varias opciones: femenino, masculino, otro)

5. ¿Cuál es tu nivel máximo de educación?

Respuesta: (Varias opciones: Educación primaria, Educación secundaria, Formación profesional, Educación universitaria, Educación posgrado (Máster), Educación posgrado (Doctorado).

6. ¿Cuál es tu lengua(s) materna(s)?

Respuesta: (Varias opciones: español, catalán, euskera, gallego, inglés, italiano, francés, alemán, otra)

7. ¿Hablas otras lenguas?

Respuesta: (Varias opciones: español, catalán, euskera, gallego, inglés, italiano, francés, alemán, otra)

Preguntas solo para estudiantes de español:

1. ¿Cuál es la última clase de español que tomaste en UGA?

Respuesta: (Varias opciones: SPAN 1110, SPAN 2001, SPAN 2002, Any SPAN 3000, Any SPAN 4000, Any SPAN 6000)

2. ¿Has estudiado en el extranjero?

Respuesta: (Varias opciones: Sí, No)

a. ¿Dónde has estudiado?

Respuesta: (Varias opciones: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Guatemala, México, Nicaragua, Perú, Otro).

Preguntas solo para profesores de español en Estados Unidos:

1. ¿Eres profesor de español?

Respuesta: (Sí/No)

2. ¿Hace cuánto tiempo enseñas español?

Respuesta: (Varias opciones: Menos de 1 año, Entre 1 y 2 años, Entre 2 y 5 años, Entre 6 y 10 años, Más de 10 años)

3. ¿Te consideras hablante nativo de español?

Respuesta: (Sí/No)

4. ¿A qué edad empezaste a aprender las siguientes lenguas?

a. Español: Respuesta: (Varias opciones: 0-30)

b. Inglés: Respuesta: (Varias opciones: 0-30)

5. ¿Cuántos años has pasado en un país/región donde se hablan las siguientes lenguas?

a. Español: Respuesta: (Varias opciones: 0-30)

b. Inglés: Respuesta: (Varias opciones: 0-30)

Parte 2. Prueba de aceptabilidad

Instrucciones. La siguiente prueba contiene tres apartados. Para cada uno de los apartados, primero vas a leer una pequeña introducción con información sobre el contexto. Más tarde, vas a evaluar la aceptabilidad de 16 enunciados por cada uno de los contextos a través de una escala de menor a mayor aceptabilidad, con las siguientes opciones: “Totalmente inaceptable”, “Inaceptable”, “Aceptable”, “Totalmente aceptable”. Si no sabes la respuesta, puedes marcar “No lo sé”. Responder a todas estas preguntas te llevará unos 10-15 minutos. Si lo deseas, opcionalmente puedes escribir los motivos de

tus respuestas negativas (“Totalmente inaceptable” e “Inaceptable”) en los recuadros de las preguntas. Observa el ejemplo antes de comenzar la prueba.

Ejemplo 1. Lucía y Leticia están entrenando para correr una maratón juntas la próxima primavera. Todos los martes y los jueves por la mañana, quedan para entrenar en el parque del Retiro. El pasado martes cuando fueron a correr al parque pasaron algunas cosas.

1. Ese día cuando llegaron al parque, hacía muy buen tiempo y había muchos turistas.
 - a. Respuesta: Aceptable
 - b. Recuadro para comentarios (opcional): -
2. Al terminar de correr, Leticia zapatilla rompió.
 - a. Respuesta: Inaceptable
 - b. Recuadro para comentarios (opcional): No me suena bien, yo diría...

Contexto 1. Sandra y Ana son compañeras de estudios y trabajan juntas. Las dos enseñan español en la Universidad de Georgia y estudian un doctorado en literatura hispánica. El primer día después de las vacaciones de verano pasaron muchas cosas:

- (1) Los profesores reunieron en la sala principal con todos los estudiantes de doctorado (*distractor agramatical*)
- (2) En la reunión, el coordinador de los estudiantes explicó cómo era el proceso de matriculación (*distractor gramatical*)
- (3) Aunque ese día hacía mucho calor en Georgia, el aire acondicionado de la sala estaba muy alto (*distractor gramatical*)
- (4) Sandra dejó una chaqueta a Ana porque hacía mucho frío en la sala (*sin le, orden canónico, referente conocido*)
- (5) Al terminar la reunión, Ana dio a la profesora de portugués un abrazo porque hacía mucho tiempo que no se veían (*sin le, orden NO canónico, referente desconocido*)
- (6) Cuando salían de la reunión, Sandra y Ana vieron muchos profesores del departamento (*distractor agramatical*)

- (7) Por la tarde, Ana ayudó a Sandra a matricularse en las clases (*sin le, orden canónico, referente conocido*)
- (8) Como tenían dudas del proceso, Sandra y Ana hablaron la secretaria del departamento (*distractor agramatical*)
- (9) Después, Sandra le ofreció un café a Ana para agradecerle la ayuda (*con le, orden canónico, referente conocido*)
- (10) Cuando salieron a la calle para tomar el café juntas, lo hacía mucho calor (*distractor agramatical*)
- (11) Como hacía mucho calor, Ana le devolvió a Sandra la chaqueta (*con le, orden NO canónico, referente conocido*)
- (12) En la cafetería, Sandra se encontró con su novio Juan (*distractor gramatical*)
- (13) Al volver al departamento, Sandra presentó su novio Juan a la secretaria del departamento (*sin le, orden canónico, referente desconocido*)
- (14) Mientras tanto, Ana fue a beber agua a la fuente porque tenía mucha sed (*distractor gramatical*)
- (15) Ana le dijo hola a una estudiante de literatura que conocía del semestre pasado (*con le, orden canónico, referente desconocido*)
- (16) Antes de finalizar el día, Ana fue a la oficina de administración y le pagó a una secretaria las tasas de la universidad (*con le, orden NO canónico, referente desconocido*)

Contexto 2. El domingo pasado la selección femenina de fútbol de España jugó la final contra el equipo de Inglaterra en el mundial de fútbol. A continuación vas a leer algunos de los acontecimientos que ocurrieron antes, durante y después del partido.

- 1. Antes de salir al campo, el entrenador español habló con las capitanas del equipo (*distractor gramatical*)
- 2. Durante el primer tiempo del partido, Irene pasó el balón a Olga dos veces (*sin le, orden canónico, referente conocido*)
- 3. Las jugadoras inglesas tuvieron varias oportunidades de gol en los primeros minutos del partido (*distractor agramatical*)

4. Olga le hizo un penalti a una futbolista inglesa en el minuto 30 (*con le, orden canónico, referente desconocido*)
5. En el minuto 40, Olga marcó un gol y miró su madre (*distractor agramatical*)
6. Antes de meter el gol, Irene le lanzó la pelota a Olga con todas sus fuerzas (*con le, orden canónico, referente conocido*)
7. El árbitro no sacó ningún tarjeta amarilla en todo el partido (*distractor agramatical*)
8. Durante el descanso, Olga explicó a Irene la estrategia que quería hacer para meter otro gol (*sin le, orden NO canónico, referente conocido*)
9. En el descanso, Irene pidió a una compañera una toalla (*sin le, orden NO canónico, referente desconocido*)
10. En el vestuario, las jugadoras descansaron y hablaron del partido (*distractor gramatical*)
11. Olga llevó una botella de agua a una compañera (*sin le, orden canónico, referente desconocido*)
12. Antes de terminar el partido, Olga le preguntó a Irene la hora porque ella no tenía reloj (*con le, orden NO canónico, referente conocido*)
13. Irene le entregó a una jugadora inglesa la pelota porque tenían que sacar un córner (*con le, orden NO canónico, referente desconocido*)
14. La jugadora inglesa tardó mucho tiempo en sacar y Irene y Olga las molestó perder tiempo (*distractor agramatical*)
15. Al finalizar el partido, Irene saltó de alegría en medio del campo (*distractor gramatical*)
16. Irene y Olga celebraron la victoria con sus compañeras antes de la entrega de premios (*distractor gramatical*)

Contexto 3. Teresa y Guillermo son amigos de la infancia. El pasado viernes, Guillermo y Teresa fueron a la cena de antiguos alumnos de la escuela. Durante esa noche ocurrieron diferentes acontecimientos:

1. Guillermo y Teresa tenían muchas ganas de ir a la cena de antiguos alumnos (*distractor gramatical*)

2. Antes de la cena, Guillermo compró a una compañera un regalo para su bebé porque había sido madre hacía poco tiempo (*sin le, orden NO canónico, referente desconocido*)
3. Teresa le preparó una sorpresa a su profesora de historia (*con le, orden canónico, referente desconocido*)
4. Teresa puso un pantalón negro y una camisa blanca para la cena (*distractor agramatical*)
5. Guillermo escribió un mensaje a Teresa antes de salir de casa para avisar de que llegaba tarde (*sin le, orden canónico, referente conocido*)
6. Guillermo y Teresa compraron algún botellas de vino antes de ir a la fiesta (*distractor agramatical*)
7. Guillermo y Teresa fueron en taxi a la fiesta (*distractor gramatical*)
8. Cuando llegaron a la fiesta, Teresa sirvió a Guillermo un vaso de vino (*sin le, orden NO canónico, referente conocido*)
9. Teresa vio sus profesores favoritos en la cena (*distractor agramatical*)
10. Teresa mostró una fotografía de su hermano a su profesora favorita porque también había sido su alumno (*sin le, orden canónico, referente desconocido*)
11. Lo hubo mucha gente en la fiesta (*distractor agramatical*)
12. Teresa le contó muchas historias de sus profesores a Guillermo (*con le, orden canónico, referente conocido*)
13. El teléfono de Teresa se quedó sin batería después de tomar tantas fotos (*distractor gramatical*)
14. Guillermo le prestó a Teresa el teléfono para hacer una llamada a un taxi (*con le, orden NO canónico, referente conocido*)
15. Teresa también le mandó a su marido un mensaje para avisar que llegaría tarde (*con le, orden NO canónico, referente desconocido*)
16. Teresa y Guillermo se divirtieron mucho en la cena y volvieron a su casa a medianoche (*distractor gramatical*)

Parte 3. Prueba de producción

Instrucciones. En la siguiente actividad de producción, vas a describir las acciones, construyendo oraciones con las palabras clave (*key words*) proporcionadas junto a las imágenes. Recuerda conjugar los verbos y puedes incluir elementos gramaticales no presentes en la descripción. No hay una única respuesta posible, pero escribe solo una respuesta. Observa el ejemplo antes de comenzar la prueba.



Ejemplo 1. Palabras clave: “Laura, comer, manzana”

Respuesta posible: “Laura come una manzana”



Ejemplo 2. Palabras clave: Ana, gustar, dulces

Posible respuesta: “A Ana le gustan los dulces”

Contexto 1. Ana y Laura son compañeras de trabajo. En las siguientes imágenes están realizando distintas acciones. Describe las acciones usando todos los elementos presentes.

Imagen 1.



Imagen 2.



Imagen 3.

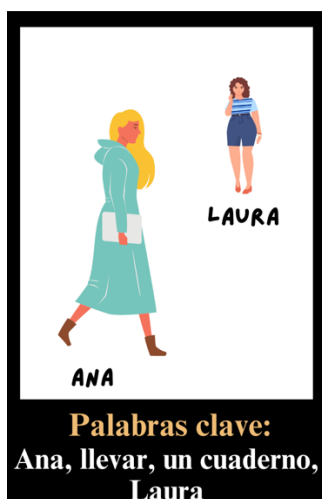


Imagen 4.

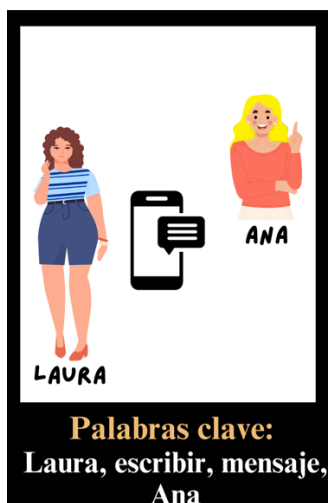


Imagen 5.



Imagen 6.



Imagen 7.



Imagen 8.



Imagen 9.

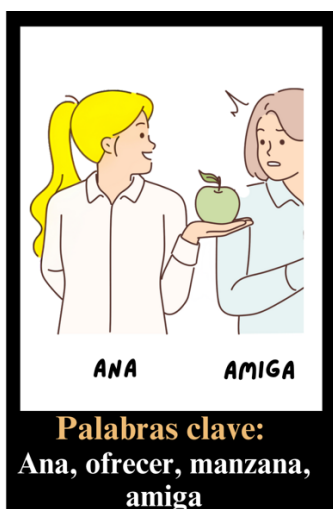


Imagen 10.



Imagen 11.

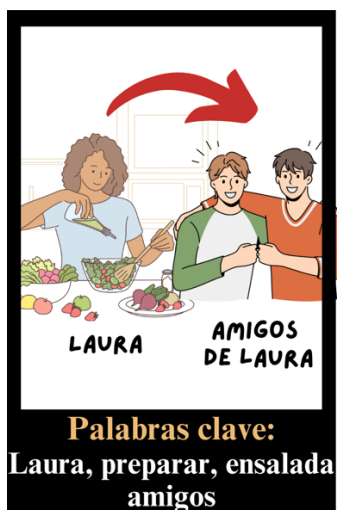


Imagen 12.



Contexto 2. Juan y Tomás son compañeros de trabajo y mejores amigos. Los dos trabajan en una escuela de español. Esta semana están haciendo muchas cosas juntos. En las siguientes imágenes están realizando distintas acciones. Descríbelas usando todos los elementos presentes.

Imagen 1.



Imagen 2.



Imagen 3.



Imagen 4.



Imagen 5.

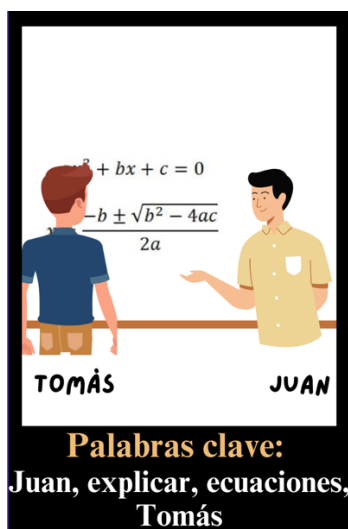


Imagen 6.



Imagen 7.



Imagen 8.



Imagen 9.



Imagen 10.



Imagen 11.



Imagen 12.



APÉNDICE B

COMBINACIÓN DE FACTORES DE ESTUDIO

<i>Le</i>	Orden Canónico	Referente Conocido	Verbo Tipo 2	Oraciones de estudio
0	1	1	0	Sandra dejó una chaqueta a Ana porque hacía mucho frío en la sala
0	0	0	0	Al terminar la reunión, Ana dio a la profesora de portugués un abrazo porque hacía mucho tiempo que no se veían
0	1	1	1	Por la tarde, Ana ayudó a Sandra a matricularse en las clases
1	1	1	1	Después, Sandra le ofreció un café a Ana para agradecerle la ayuda
1	0	1	0	Como hacía mucho calor, Ana le devolvió a Sandra la chaqueta
0	1	0	0	Al volver al departamento, Sandra presentó su novio Juan a la secretaria del departamento
1	1	0	0	Ana le dijo algo a una estudiante de literatura que conocía del semestre pasado
1	0	0	1	Antes de finalizar el día, Ana fue a la oficina de administración y le pagó a una secretaria las tasas de la universidad
0	1	1	0	Durante el primer tiempo del partido, Irene pasó el balón a Olga dos veces
1	1	0	1	Olga le hizo un penalti a una futbolista inglesa en el minuto 30
1	1	1	0	Antes de meter el gol, Irene le lanzó la pelota a Olga con todas sus fuerzas
0	0	1	0	Durante el descanso, Olga explicó a Irene la estrategia que quería hacer para meter otro gol
0	0	0	1	En el descanso, Irene pidió a una compañera una toalla
0	1	0	0	Olga llevó una botella de agua a una compañera
1	0	1	1	Antes de terminar el partido, Olga le preguntó a Irene la hora porque ella no tenía reloj
1	0	0	0	Irene le entregó a una jugadora inglesa la pelota porque tenían que sacar un córner
0	0	0	0	Antes de la cena, Guillermo compró a una compañera un regalo para su bebé porque había sido madre hacía poco tiempo
1	1	0	1	Teresa le preparó una sorpresa a su profesora de historia
0	1	1	0	Guillermo escribió un mensaje a Teresa antes de salir de casa para avisar de que llegaba tarde

<i>Le</i>	Orden Canónico	Referente Conocido	Verbo Tipo 2	Oraciones de estudio
0	0	1	0	Cuando llegaron a la fiesta, Teresa sirvió a Guillermo un vaso de vino
0	1	0	0	Teresa mostró una fotografía de su hermano a su profesora favorita porque también había sido su alumno
1	1	1	0	Teresa le contó muchas historias de sus profesores a Guillermo
1	0	1	0	Guillermo le prestó a Teresa el teléfono para hacer una llamada a un taxi
1	0	0	0	Teresa también le mandó a su marido un mensaje para avisar que llegaría tarde

APÉNDICE C

ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL CON 'R'

Modelo de análisis de regresión lineal 1. Variables comparadas en los juicios de aceptabilidad.

Datos del modelo de análisis de regresión lineal 1					
Coefficients	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	-0.353060	0.083881	-4.209	2.62e-05	
Le	0.548086	0.029775	18.407	< 2e-16	***
Canon	-0.079574	0.029775	-2.672	0.00756	***
NombreProp	0.193609	0.029775	6.502	08.81e-11	**
Sexo	-0.001249	0.031544	-0.040	0.96843	***
Nativo	0.020554	0.061416	0.335	0.73789	
Profesor	0.002579	0.062216	0.041	0.96694	
Estudiante	-0.079633	0.078302	-1.017	0.30921	
Argentina	-0.002445	0.57830	0.042	0.96628	
Spain	0.001652	0.057271	0.029	0.97699	
Mex	NA	NA	NA	NA	

Modelo de análisis de regresión lineal 1.1. Combinación de variables de aceptabilidad: el clítico dativo *le* y el referente conocido (*NombreProp*).

Datos del modelo de análisis de regresión lineal 1.1					
Coefficients	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	-0.43243	0.02940	-14.708	< 2e-16	***
Le	0.58603	0.04159	14.091	< 2e-16	***
NombreProp	0.24700	0.04161	5.936	3.14e-09	***
Le: NombreProp	-0.09053	0.05883	-1.539	0.124	

Modelo de análisis regresión lineal 2. Relación de las variables de producción.

Datos del modelo de análisis de regresión lineal 2					
Coefficients	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	0.805043	0.117851	6.831	9.66e-12	***
Canon	-0.003154	0.031382	-0.101	0.919943	
Tipo2	-0.050830	0.014034	-3.622	0.000296	***
NombreProp	0.034441	0.012945	0.130	0.007830	**
A	0.014210	0.109412	2.661	0.896669	
De	-0.287667	0.115602	0.130	0.012870	*
Para	-0.382705	0.113000	-3.387	0.000714	***
Hasta	-0.406578	0.287960	-1.412	0.158048	
Con	-0.563069	0.124687	-4.516	6.48e-06	***
Por	-0.311565	0.125961	-2.474	0.013419	*
SinPrep	-0.284354	0.125387	-2.268	0.023392	*
Sexo	0.006689	0.012548	0.533	0.594027	
Profesor	0.024588	0.025549	0.962	0.335916	
Nativo	0.015782	0.028052	0.563	0.573742	
Estudiante	-0.447307	0.034371	-13.014	< 2e-16	***
Argentina	0.012890	0.024037	0.536	0.591804	
Spain	-0.222556	0.023313	-9.547	< 2e-16	***
Mex	NA	NA	NA	NA	

Modelo de análisis de regresión lineal 3. Producción *Tipo2*, preposición *de* y *España*.

Datos del modelo de análisis de regresión lineal 3					
Coefficients	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> z)	
(Intercept)	0.0644118	0.009868	65.272	< 2e-16	***
Tipo2	-0.085602	0.017830	-4.801	1.63e-06	***
De	-0.594118	0.108101	-5.496	4.12e-08	***
Spain	0.018014	0.024959	0.722	04705	
Tipo2: De	0.221648	0.120836	1.834	0.0667	.
Tipo2: Spain	-0.098508	0.046010	-2.141	0.0323	*
De: Spain	NA	NA	NA	NA	
Tipo2: De: Spain	NA	NA	NA	NA	

Modelo de análisis de regresión lineal 4. Combinación de las variables preposición *de*, verbos *Tipo 2* y *Estudiante*.

Datos del modelo de análisis de regresión lineal 4					
Coefficients	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	0.828066	0.009823	84.296	< 2e-16	***
Tipo2	-0.149589	0.018246	-8.198	3.22e-16	***
De	-0.828066	0.173561	-4.771	1.90e-06	***
Estudiante	0.535614	0.016892	-31.708	< 2e-16	***
Tipo2: De	0.292446	0.207915	1.407	0.1596	
Tipo2: Estudiante	0.190469	0.030071	6.334	2.64e-10	***
De: Estudiante	0.607042	0.207800	2.921	0.0035	**
Tipo2:De:Estudiante	-0.210310	0.243250	-0.865	0.3873	

Modelo de análisis de regresión lineal 5. Combinación de las variables *Tipo 2*, preposición *para* y *Estudiante*.

Datos del modelo de análisis de regresión lineal 5					
Coefficients	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	0.834957	0.009744	85.692	< 2e-16	***
Tipo2	-0.140775	0.018231	-7.722	1.43e-14	***
Para	-0.714957	0.084338	-8.477	< 2e-16	***
Estudiante	-0.526916	0.017136	-30.749	< 2e-16	***
Tipo2:Para	0.182938	0.109965	1.664	0.0963	.
Tipo2: Estudiante	0.172129	0.029757	5.784	7.81e-09	***
Para: Estudiante	0.501034	0.096828	5.174	2.39e07	***
Tipo2:Para:Estudiante	-0.245908	0.135516	-1.815	0.0697	.

Modelo de análisis de regresión lineal 6. Combinación de las variables de verbo *Tipo2*, la preposición *por* y *Estudiante*.

Datos del modelo de análisis de regresión lineal 6					
Coefficients	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	0.825414	0.009851	83.793	< 2e-16	***
Tipo2	-0.156599	0.018200	-8.604	< 2e-16	***
Por	-0.262642	0.080378	-3.268	0.00109	**
Estudiante	-0.528289	0.017047	-30.991	< 2e-16	***
Tipo2: Por	0.020094	0.144169	0.139	0.88916	
Tipo2: Estudiante	0.178945	0.029468	6.073	1.37e-09	***
Por: Estudiante	NA	NA	NA	NA	
Tipo2: Por: Estudiante	NA	NA	NA	NA	

Modelo de análisis de regresión lineal 7. Combinación de las variables de verbo *Tipo2*, la preposición *con* y *Estudiante*.

Datos del modelo de análisis de regresión lineal 7					
Coefficients	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	0.828863	0.009804	84.539	< 2e-16	***
Tipo2	-0.145068	0.018226	-7.959	2.22e-15	***
Con	-0.717752	0.141440	-5.075	4.05e-07	***
Estudiante	-0.535669	0.016845	-31.800	< 2e-16	***
Tipo2: Con	0.033957	0.175446	0.194	0.8465	
Tipo2: Estudiante	0.167762	0.029236	5.738	1.03e-08	***
Con: Estudiante	0.424558	0.184326	2.303	0.0213	*
Tipo2:Con:Estudiante	0.862206	0.265866	0.324	0.7458	

Modelo de análisis de regresión lineal 8. Combinación de las variables *Tipo 2*, Sin preposición (*Sinprep*) y *Estudiante*.

Datos del modelo de análisis de regresión lineal 8					
Coefficients	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	0.82551	0.00985	83.805	< 2e-16	***
Tipo2	-0.15669	0.01820	-8.608	< 2e-16	***
Sinprep	-0.21522	0.11907	-1.808	0.0707	.
Estudiante	-0.53336	0.01695	-31.460	< 2e-16	***
Tipo2: Sinprep	0.07066	0.14868	-0.475	0.6346	
Tipo2: Estudiante	0.19210	0.02953	6.505	8.7e-11	***
Sinprep: Estudiante	NA	NA	NA	NA	
Tipo2:Sinprep:Estudiante	NA	NA	NA	NA	

Modelo de análisis de regresión lineal 9. Combinación de *le* con las variables de verbos *Tipo 2*, la preposición *para* y *España*.

Datos del modelo de análisis de regresión lineal 9					
Coefficients	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	0.663617	0.009885	67.132	< 2e-16	***
Tipo2	-0.102710	0.017592	-5.838	5.67e-09	***
Para	-0.558855	0.047260	-11.825	< 2e-16	***
Spain	0.006108	0.024740	0.247	0.805	
Tipo2: Para	0.113333	0.072941	1.554	0.120	
Tipo2: Spain	-0.069872	0.045884	-1.523	0.128	
Para: Spain	-0.110870	0.218174	-0.508	0.611	
Tipo2:Para:Spain	0.059249	0.289837	0.204	0.838	

Modelo de análisis de regresión lineal 10. Combinación de *le* con las variables de verbos *Tipo 2*, la preposición *por* y *España*.

Datos del modelo de análisis de regresión lineal 10					
Coefficients	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	0.646563	0.009911	65.240	< 2e-16	***
Tipo2	-0.111389	0.017481	-6.372	2.07e-10	***
Por	-0.612080	0.090158	-6.789	1.29e-11	***
Spain	-0.015569	0.025026	0.622	0.534	
Tipo2: Por	0.153829	0.162017	0.949	0.342	
Tipo2: Spain	-0.072721	0.045970	-1.582	0.114	
Por: Spain	NA	NA	NA	NA	
Tipo2:Por:Spain	NA	NA	NA	NA	

Modelo de análisis de regresión lineal 11. Combinación de *le*, *Tipo 2*, preposición *con* y *España*.

Datos del modelo de análisis de regresión lineal 11					
Coefficients	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	0.644659	0.009896	65.142	< 2e-16	***
Tipo2	-0.104677	0.017527	-5.972	2.53e-09	***
Con	-0.599205	0.103363	-5.797	7.25e-09	***
Spain	0.017472	0.025021	0.698	0.4850	
Tipo2: Con	0.102701	0.144978	0.708	0.4787	
Tipo2: Spain	-0.076791	0.046065	-1.667	0.0956	.
Con: Spain	0.015841	0.494481	0.032	0.9744	
Tipo2:Con:Spain	NA	NA	NA	NA	

Modelo de análisis de regresión lineal 12. Combinación de *le* con las variables de verbos *Tipo 2*, ausencia de preposición (*Sinprep*) y *España*.

Datos del modelo de análisis de regresión lineal 12					
Coefficients	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)	
(Intercept)	0.642379	0.009892	64.938	< 2e-16	***
Tipo2	-0.101498	0.017544	-5.785	7.78e-09	***
Sinprep	-0.565455	0.134436	-4.206	2.65e-05	***
Spain	0.019753	0.025055	0.788	0.431	
Tipo2: Sinprep	0.066242	0.167391	0.396	0.692	
Tipo2: Spain	-0.082611	0.046061	-1.794	0.073	.
Sinprep: Spain	NA	NA	NA	NA	
Tipo2:Sinpre:Spain	NA	NA	NA	NA	

APÉNDICE D

FRECUENCIA DE LOS VERBOS DITRANSITIVOS

Tabla 52. Instancias en el *Corpus del español Web/dialects* y *Corpus del español Now* y puesto de frecuencia de palabras del español según Davies (2006).

Verbos ditransitivos	Corpus del español - Web/Dialects	Corpus del español - NOW	Davies (2006)
	Número de instancias		Puesto de frecuencia
<i>hacer</i>	8,653,936	21,659,725	25
<i>decir</i>	5,513,436	13,531,772	28
<i>dar</i>	3,901,459	11,621,977	39
<i>pasar</i>	1,906,067	4,903,847	67
<i>llevar</i>	1,608,090	5,660,310	93
<i>dejar</i>	1,881,581	5,161,564	94
<i>escribir</i>	913,947	1,995,219	187
<i>pedir</i>	773,016	3,318,540	204
<i>servir</i>	535,305	1,144,421	226
<i>presentar</i>	881,143	4,372,016	249
<i>explicar</i>	644,599	3,650,038	316
<i>preguntar</i>	556,934	937,053	323
<i>pagar</i>	526,745	1,778,137	342
<i>ayudar</i>	811,337	1,721,852	345
<i>ofrecer</i>	628,370	2,394,220	368
<i>mostrar</i>	680,278	3,104,932	392
<i>comprar</i>	511,549	1,024,391	437
<i>preparar</i>	241,076	805,414	499
<i>mandar</i>	212,490	431,945	529
<i>entregar</i>	297,838	1,629,171	558

Verbos ditransitivos	Corpus del español - Web/Dialects	Corpus del español - NOW	Davies (2006)
	Número de instancias		Puesto de frecuencia
<i>devolver</i>	90,470	317,117	1,003
<i>prestar</i>	48,177	140,814	767