

Entendiendo los factores que inciden en la adquisición de pronombres en ELE

Cristóbal Lozano

Universidad de Granada (España).

cristoballozano@ugr.es

Lozano, C. (2014). Entendiendo los factores que inciden en la adquisición de pronombres en ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 16.

RESUMEN

Este artículo comenta los hallazgos del estudio de Maripaz García (*Pronouns: Students' worst enemy in the foreign language classroom*) sobre los pronombres en la adquisición de español como lengua extranjera (ELE) en el aula. La experiencia en el aula y varios estudios empíricos previos indican que los aprendices de ELE suelen tener carencias 'clásicas' con una serie de elementos gramaticales (p. ej., la distinción entre *ser/estar* y entre pretérito/imperfecto, el uso del subjuntivo, la concordancia de género, la concordancia entre Sujeto-Verbo, etc.). Sin embargo, García muestra evidencia empírica de un resultado que ha sido pasado por alto en los estudios previos que se enmarcan dentro del análisis de errores (AE): los aprendices de ELE suelen cometer más errores con los pronombres que con cualquier otra categoría gramatical.

El comentario de este artículo pone en valor los hallazgos de García sobre los pronombres y contextualiza los resultados descriptivos de su estudio enmarcándolo en los estudios de corte formal sobre la adquisición del español como segunda lengua (EL2), que han demostrado durante varias décadas que los pronombres personales sujeto son persistentemente problemáticos, incluso en etapas avanzadas. Se discute también el papel que juegan factores como la transferencia de la L1 y la instrucción en el aula en la adquisición de pronombres en ELE/EL2, con vistas a presentar a un trasfondo crítico y útil sobre los factores que inciden en la adquisición de pronombres en ELE/EL2 y sobre el cual los investigadores puedan construir nuevos estudios.

Palabras clave: pronombres personales sujeto, ELE, adquisición de español como segunda lengua (EL2), interfaz sintaxis-discurso

ABSTRACT

This paper comments on Maripaz García's paper (Pronouns: Students' worst enemy in the foreign language classroom). Classroom experience and previous empirical studies show that SFL learners produce certain 'classic' errors with a set of grammatical properties (e.g., the ser/estar distinction, the preterit/imperfect distinction, the use of the subjunctive, gender agreement, Subjet-Verb agreement, etc). But García's corpus-based study reports a finding that has been overlooked in previous studies conducted within an Error Analysis (EA) framework: EFL learners produce more errors with pronouns than with any other grammatical category.

The commentary in this paper adds value to García's findings on pronouns and frames her descriptive findings within formal studies on the acquisition of Spanish as a second language (SL2). Over the past decades, these studies have shown that pronominal subjects are persistently problematic, even at end states of development. Our commentary also discusses the role of L1 transfer and classroom instruction on the acquisition of pronominals in SFL/SL2, with a view to presenting a critical and useful background for future researchers on the factors that constrain pronominal acquisition in SFL/SL2.

Keywords: pronominal subjects, Spanish as a Foreign Language, L2 Spanish acquisition, syntax-discourse interface

1. EL ANÁLISIS DE ERRORES Y LA ADQUISICIÓN DE ELE

El artículo de Maripaz García analiza los errores de un corpus de redacciones escritas por aprendices universitarios de ELE (L1 inglés – L2 español) mediante la técnica tradicional del Análisis de Errores (AE). García observa que cualquier profesional de ELE está familiarizado con una serie de errores gramaticales ‘clásicos’ que los aprendices cometen. Existen numerosos estudios que García analiza y que corroboran tal observación (p. ej., Azevedo 1980, Santos Gargallo 1993, Fernández 1997, Madrid 1999, Naranjo Hernández 2009). En concreto, los aprendices de ELE suelen mostrar una serie de deficiencias gramaticales en el uso *deser/estar* y de pretérito/imperfecto, el subjuntivo, la concordancia de género entre Artículo-Nombre y Nombre-Adjetivo, la concordancia morfológica entre Sujeto-Verbo, la preposición *a* con complementos, los pronombres átonos, etc. Los libros de texto suelen incidir precisamente en muchos de estos errores con el claro propósito de que el aprendiz de ELE aprenda las formas y usos correctos.

2. EL ESTUDIO DE GARCÍA

García sigue la línea de los estudios descriptivos previos y, dentro del marco del AE, analiza un corpus de 90 redacciones escritas por angloparlantes aprendices de ELE en tres cursos diferentes (2º, 3º y 4º semestre de nivel universitario, n=30 por cada curso). Las redacciones forman parte de un examen escrito. García crea una taxonomía general de errores léxico-gramaticales para diferentes categorías gramaticales: verbos, preposiciones, artículos, adjetivos, pronombres y nombres. Por ejemplo:

- La taxonomía de verbos incluye el uso erróneo *deser/estar*, tiempo erróneo, aspecto erróneo, modo erróneo, concordancia errónea, etc.
- La taxonomía de pronombres incluye la concordancia errónea de género/número con pronombres átonos de 3ª, omisión del pronombre relativo *que*, omisión de pronombre átono/reflexivo, posición errónea del pronombre, selección errónea de pronombre relativo *que/quien*, selección errónea de pronombre indefinido *un/uno*, omisión de preposición *a* con pronombres objeto, etc.

La novedad y aportación del estudio de García radica en que presenta evidencia convincente de que, por encima de los errores comunes descritos en los estudios previos, la categoría gramatical más problemática para los aprendices de ELE no son los verbos, como se ha solido creer, sino los pronombres. Los resultados de los datos de producción demuestran que dichos aprendices cometen más errores con los pronombres que con los verbos. En concreto, los aprendices del 2º semestre cometen errores con los pronombres (23%) más frecuentemente que con los verbos (17%), y los de 3º y 4º semestre cometen una proporción similar de errores con ambas categorías: 3º semestre 17% y 17%; 4º semestre 14% y 13% respectivamente. Para los tres grupos, estos errores son seguidos en menor medida por errores preposicionales, adjetivales, de artículos y nominales.

Es importante resaltar que el cómputo de tales errores se hace en base a la proporción errores vs. formas correctas, lo cual es importante ya que en algunos estudios previos de AE sólo se calcula la proporción de formas incorrectas para una determinada categoría sobre el total de formas incorrectas para todas las categorías. De este modo, García presenta una visión más precisa no sólo de producción incorrecta (errores) del aprendiz, sino de la producción correcta también.

Para asegurar una mayor fiabilidad de sus resultados, García usa la técnica del segundo evaluador (*second rater*), que codificó parte de los datos basándose en la taxonomía general empleada por el primer evaluador. El índice Kappa (que mide el grado de fiabilidad entre un evaluador y otro) es alto, lo que demuestra un alto grado de consenso entre los dos evaluadores y aporta fiabilidad a sus resultados. García concluye que “It is safe to conclude that pronouns are one of the most difficult lexico-grammatical categories for English speakers to learn at these three levels of proficiency examined” (p. 17) y se queja de que los pronombres no han recibido la misma atención pedagógica que otras categorías gramaticales: “pronouns do not receive the same recognition in textbooks and classroom-instruction time as verbs do.” (p. 19).

3. EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIOS PREVIOS DE AE Y ELE

Volvamos a los estudios descriptivos sobre los errores cometidos en ELE que García analiza en su artículo para ponerlos en el contexto de los estudios de adquisición del ELE/EL2 y ver cómo la evidencia empírica de tales estudios puede ayudar a entender muchos de los errores que se describen en los estudios de AE.

3.1 DESCRIPCIÓN VS. EXPLICACIÓN

La mayoría de los estudios sobre errores en ELE son de corte descriptivo y suelen tomar como marco de referencia el AE: se crea una taxonomía general de errores (léxicos, morfológicos, sintácticos, etc.) para clasificar los errores producidos en un corpus que, por norma general, suele estar compuesto por redacciones escritas por aprendices de ELE/EL2. La gran mayoría de estos estudios tienen una intención pedagógica/didáctica: el conocer qué tipo de errores se cometen proporciona información útil para la creación de material pedagógico de tal forma que el aprendiz pueda aprender los usos correctos y evite los incorrectos. Por lo general, estos estudios informan de la proporción de errores cometidos por los aprendices con cada categoría y arguyen que, p.ej., los errores con *ser/estar* son más frecuentes que los del uso del subjuntivo, etc. Si bien el presentar una panorámica del tipo de errores cometidos según una taxonomía genérica es una información pedagógica útil para los profesionales de ELE, tales generalizaciones no suelen aportar información precisa sobre la adquisición del ELE/EL2 por varios motivos que analizaremos en las siguientes secciones.

3.2 LA NECESIDAD DE UN MODELO TEÓRICO PARA COMPRENDER LOS ERRORES

En muchos de los estudios descriptivos el análisis lingüístico de los fenómenos gramaticales investigados no es lo suficientemente fino. Tales estudios tampoco se suelen enmarcar dentro de los modelos teóricos de adquisición, por lo que arrojan información sobre qué aspectos son problemáticos en ELE/EL2 en términos generales, pero no por qué lo son. El investigador de segundas lenguas suele estar interesado no sólo en la descripción de un fenómeno, sino también en su explicación, por lo que es necesario partir de un modelo teórico para poder interpretar los resultados. De ahí que la mayoría de estudios enmarcados en el AE sean descriptivos y no partan de una hipótesis/predicción determinada sobre la causa de tales errores. Existen, no obstante, numerosísimos estudios sobre la adquisición del español (ELE y EL2) que se enmarcan dentro de distintos modelos teóricos, como se puede observar en los siguientes estudios panorámicos del reciente *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (Geeslin 2014b): funcionalismo (Zyzik 2014), generativismo (Rothman y Pascual y Cabo 2014), variacionismo (Gudmestad 2014) y cognitivismo (Cardierno e Hijazo-Gascón 2014). Es importante que los estudiosos del AE estén familiarizados con los estudios formales de adquisición para, de este modo, poder crear taxonomías lingüísticamente más sofisticadas con las que etiquetar y analizar los errores y, de camino, entender mejor el origen de tales errores (transferencia, desarrollo, etc).

3.3 ENSEÑANZA VS. ADQUISICIÓN

Una creencia común en muchos de dichos estudios descriptivos es asumir que la detección de errores suele tener una implicación pedagógica directa, es decir, que la detección de un error frecuente conlleva la implementación de medidas pedagógicas que permitirían que el aprendiz no lo volviese a producir y aprendiese la forma correcta. No obstante, es bien sabido en la adquisición de segundas lenguas que en numerosas ocasiones los aprendices son incapaces de aprender en clase a evitar ciertos errores si aún no están en la etapa de desarrollo adecuada (véanse los numerosos estudios sobre la conocida Teachability Hypothesis de Pienemann, p.ej., Pienemann 1984, 1988, 2005). Es decir, la enseñanza de ciertas estructuras no resultará en una adquisición exitosa si el aprendiz no está cognitivamente preparado para ello. Por tanto, los estudiosos de adquisición de L2 están muy familiarizados con el axioma de que la enseñanza no implica adquisición necesariamente.

3.4 ERRORES Y TRANSFERENCIA

Otra creencia común en muchos de los estudios descriptivos es asumir que la transferencia de la L1 es la causa de la mayoría de los errores que cometen los aprendices (cf. el comentario de García, p. 19 "The fact that many errors are due to influence of the L1 has a significant importance for instructors"). Mientras que el papel de la L1 en la adquisición de L2 es innegable en muchos aspectos fonológicos y también gramaticales (un caso obvio es la adquisición de los artículos definidos/indefinidos en español por parte de aprendices en cuya L1 existe un sistema superficialmente similar como el inglés y en aquellos que no, como el japonés), es importante subrayar que una gran cantidad de estudios empíricos demuestran que los aprendices de distintas L1s suelen seguir una ruta similar en las etapas de adquisición de determinados aspectos gramaticales (para una visión general, cf. Hawkins y Lozano 2006), si bien la L1 puede acelerar/retardar el proceso de adquisición en algunos casos.

3.5 ERRORES DISPARES VS. ERRORES ESPECÍFICOS

Los estudios descriptivos suelen analizar diversos y diferentes errores en ELE/EL2, por lo que el investigador/profesional de ELE obtiene una visión genérica y práctica, pero a veces poco precisa, de cada tipo de error. Se suelen presentar simultáneamente y en el mismo estudio fenómenos dispares como las deficiencias de selección léxica verbal (*ser/estar*) y preposicional (*por/para*), errores aspectuales (pretérito/indefinido), orden incorrecto de palabras (aquí se incluyen distintos fenómenos sintácticos no siempre relacionados entre sí), errores de omisión (que suelen incluir categorías gramaticales y léxicas dispares), etc. En este sentido, los investigadores de la adquisición del EL2 suelen centrarse en un fenómeno lingüístico a la vez y en el origen preciso del error, lo cual proporciona información detallada sobre no sólo la descripción de la deficiencia/error en sí, sino también de su explicación. A modo ilustrativo, dentro de la fonología, se ha estudiado con detalle el Voice Onset Time (Zampini 2014), la fonología segmental (Díaz-Campos 2014) y suprasegmental (Henriksen 2014); dentro de la gramática, la concordancia de género (Alarcón 2014), la distinción *ser/estar* (Geeslin 2014a, Guijarro-Fuentes y Geeslin 2008), el tiempo y aspecto verbales (Colomé 2014), el uso de la preposición personal (Guijarro-Fuentes y Marinis 2007) y los distintos fenómenos sintácticos y de orden de palabras (Lozano 2014), entre otros muchos aspectos.

En relación con el artículo de García, muchas de las categorías lingüísticas analizadas (p.ej., pronombres) son demasiado genéricas e incluyen una serie de elementos lingüísticos que, tras un análisis más refinado, se verifica que corresponde a aspectos lingüísticos bien diferenciados y con poco en común, p.ej., los pronombres relativos *quien, que*, que suelen ser estudiados dentro de fenómenos como la subordinación y la sintaxis de la periferia clausal; los pronombres clíticos o átonos como *lo, los, la, las, le, les*, que suelen estudiarse en el marco de la morfología, o el reflexivo *se*, que suele estudiarse independientemente (para una visión panorámica sobre la adquisición de distintas categorías gramaticales en ELE/EL2, cf. los estudios incluidos en las siguientes obras generales: Geeslin 2014b, Lafford y Salaberry 2003, Montrul 2004, Pérez-Leroux y Licerias 2002).

4. LOS PRONOMBRES EN LA ADQUISICIÓN ELE Y EL2

En relación a los errores con los pronombres y el estudio de García, un caso bien estudiado en ELE/EL2 desde hace ya casi tres décadas es la adquisición de los pronombres personales plenos (*él/ella*) y nulos (\emptyset) en función de sujeto. Su distribución sintáctica parece alternar libremente en el español nativo (*Élla/ \emptyset está en forma*)¹. No obstante, dicha alternancia sintáctica está restringida por la estructura informativa (tópico y foco) en el discurso. Es decir, la aparentemente alternancia libre de estos pronombres está en realidad restringida en la interfaz sintaxis-discurso. Por ejemplo, en casos donde existe una continuidad de tópico, el español requiere un pronombre nulo para marcar continuidad de tópico, pues un pronombre pleno sería pragmáticamente redundante (*María no va al gimnasio porque #ella/ \emptyset está en forma*)¹. Sin embargo, en aquellos contextos que requieren un cambio de tópico, un pronombre nulo causaría ambigüedad, por lo que se requiere un pronombre pleno para desambiguar (*Aunque Juan y María no van al gimnasio, ella/# \emptyset está en forma*).

4.1 ERRORES Y DÉFICITS CON PRONOMBRES EN LA INTERFAZ SINTAXIS-DISCURSO

En relación a su adquisición, desde hace tiempo es bien sabido que los aprendices de ELE/EL2 aprenden desde etapas muy tempranas que los pronombres nulos y plenos pueden alternar sintácticamente (Al-Kasey y Pérez-Leroux 1998, Licerias 1989, Lozano 2002a, Phinney 1987). Sin embargo, los investigadores pronto empezaron a darse cuenta de que los aprendices cometían errores con la distribución pronominal en el discurso (Pérez-Leroux y Glass 1997, 1999). Recientemente, se ha constatado mediante estudios experimentales y de corpus que los aprendices muestran deficiencias cuando la distribución pronominal está regulada por la interfaz sintaxis-discurso, incluso en estadios muy avanzados de adquisición. Por ejemplo, los aprendices suelen sobreusar los pronombres plenos redundantemente (*María no va al gimnasio porque #ella está en forma*) y los pronombres nulos ambiguamente (*Aunque Juan y María no van al gimnasio, # \emptyset está en forma*). Este fenómeno se ha observado tanto en la adquisición de EL2 por niños (Pladevall Ballester 2010) como en la de ELE/EL2 por adultos (Montrul y Rodríguez-Louro 2006, Lozano 2009, Rothman 2009). Además, de todo el paradigma pronominal, sólo los pronombres de 3ª persona singular animados (*él/ella*) son problemáticos para los aprendices (Lozano 2009).

En conclusión, los aprendices de ELE/EL2 adquieren pronto que los pronombres personales en español pueden ser plenos o nulos, pero su correcta distribución sintáctica en el discurso es aprendida en etapas tardías. En muchos casos, los aprendices muestran deficiencias en la interfaz sintaxis-discurso y éstas suelen persistir hasta etapas muy avanzadas de desarrollo y, en algunos casos, se convierten en déficits residuales.

Aparte de la Hipótesis de la Interfaz (Sorace 2013) en relación a la distribución de pronombres en la interfaz sintaxis-discurso, se han presentado en la literatura numerosas teorías para dar cuenta de este tipo de errores. Para una visión panorámica de los distintos factores que indican en la adquisición de los pronombres personales según los diversos marcos teóricos (generativismo, cognitivismo, variacionismo), véase Quesada (2014).

4.2 TRANSFERENCIA Y ADQUISICIÓN DE PRONOMBRES

Retomemos ahora uno de los factores que los estudios descriptivos suelen considerar como el desencadenante principal de los errores en una L2: la transferencia de la L1. Situemos este factor en el contexto de la adquisición de los pronombres. En principio, cabría esperar que los hablantes de L1s donde los pronombres sujeto son gramatical y pragmáticamente obligatorios (p.ej., *he*/ \emptyset en inglés) tendrían más problemas en la adquisición de ELE/EL2 que los hablantes de L1 cuyos pronombres se comportan sintácticamente y discursivamente igual que el español (p.ej. *aftos*/ \emptyset en griego). No obstante, se ha demostrado que los errores producidos por los aprendices no se deben a la L1 necesariamente. Los estudios de Margaza y Bel (2006) sobre L1 griego – L2 español y García Alcaraz y Bel (2011) sobre L1 árabe – L2 español demuestran que, aunque las gramáticas de la L1 y la L2 se comporten de manera similar en relación a la distribución sintáctica y discursiva de los pronombres (como es el caso del español, el griego y el árabe), los aprendices suelen cometer los mismos errores de redundancia y ambigüedad que en casos de L1 – L2 cuyas gramáticas se comportan de manera diferente (e.g., L1 inglés – L2 español, Lozano 2002b). Por tanto, los errores con la distribución de los pronombres personales suelen estar relacionados con propiedades de la interfaz sintaxis-discurso, independientemente de si la L1 es diferente/similar a la L2. Esto indica que existen numerosos tipos de errores gramaticales en la L2 que son impermeables a la transferencia de la L1 (cf. Ellis 2005 y Gass 1996 sobre el papel de la transferencia).

De todo esto se deduce que, cuando el investigador pretenda demostrar la influencia de la L1 en la L2, es necesario estudiar dos grupos de aprendices que estén en la misma etapa de desarrollo: un grupo en el que L1=L2 en relación a las estructuras gramaticales en cuestión, y otro grupo en el que L1 \neq L2. Si se demuestra que el segundo grupo comete más errores que el primero o bien que el primero obtiene mejores resultados que el segundo, entonces se puede invocar la transferencia como un factor explicativo. Si se demuestra que ambos grupos se comportan de manera similar o que cometen el mismo tipo de errores, entonces seguramente la explicación haya que buscarla en factores cognitivos/universales relacionados con el desarrollo gramatical del aprendiz.

4.3 ERRORES Y NIVEL DE COMPETENCIA

Por último, consideremos un factor importante en aquellos estudios en los que se muestra una evolución de la interlengua de los aprendices a través de diferentes etapas, como es el caso de García. En los estudios transversales (cross-sectional), es importante clasificar a los aprendices según su nivel de competencia real, y no según el curso en el que están matriculados, pues es importante para el investigador de segundas lenguas determinar en qué nivel de desarrollo de la interlengua está cada aprendiz, independientemente del curso en el que esté matriculado. Es decir, es necesario una medida lingüística estandarizada e independiente para agrupar a los aprendices en niveles (principiante, intermedio, avanzado). Se pueden emplear tests escritos como los de la Universidad de Wisconsin (1998) o tests online como el del Consejo Europeo de Lenguas: DIALANG (cf. las revisiones de Zhang y Thompson 2005, Weber 2007).

5. CONCLUSIÓN

En conclusión, el artículo de García ofrece información valiosa para los profesionales de ELE dado que demuestra con datos reales de producción (corpus) que, a diferencia de lo que se ha venido creyendo hasta la fecha, los aprendices de ELE cometen una alta tasa de errores relacionada con los pronombres. Esto indica que los errores ‘clásicos’ como la distinción *ser/estar*, los errores de concordancia de género y la distinción entre pretérito/imperfecto no son necesariamente los más frecuentes en la producción de dichos aprendices.

Por otro lado, los futuros investigadores que deseen llevar a cabo un análisis de los errores más frecuentes en ELE, han de tener en cuenta la existencia de estudios previos de adquisición de español L2 de corte formal, en los que se detalla la problemática con cada tipo de error y se incide en su origen.

Finalmente, es importante recalcar que aún cuando se estudien los errores cometidos con una categoría gramatical genérica (p.ej., pronombres), es importante consultar los estudios previos de adquisición para determinar qué tipo de pronombres suelen ser más/menos problemáticos (personales sujeto, átonos, reflexivos, etc) para llegar a entender de qué forman se adquiere cada tipo y por qué unos tipos son más/menos problemáticos que otros.

1. Las anomalías pragmáticas vienen marcados con el símbolo '#'. Anomalía pragmática no implica anomalía gramatical, pues en todos los ejemplos citados tanto el pronombre pleno como nulo son gramaticalmente posibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, I. (2014). Grammatical Gender in Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 202-218.
- Al-Kasey, T., y Pérez-Leroux, A.-T. (1998). Second language acquisition of Spanish null subjects. En S. Flynn, G. Matorhardjono, y W. O'Neil (Eds.), *The Generative Study of Second Language Acquisition* (pp. 161–185). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Cardierno, T. e Hijazo-Gascón (2014). Cognitive Linguistic Approaches to Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 96-110.
- Colomé, L. C. (2014). Tense and Aspect in Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 235-.
- Díaz-Campos, M. (2014). Segmental Phonology in Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 146-165.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition (Capítulo 8: Language Transfer)* (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- García-Alcaraz, E., & Bel, A. (2011). Selección y distribución de los pronombres en el español L2 de los hablantes de árabe. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 6, 165–179.
- Gass, S. M. (1996). Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer. En W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 317–348). London: Academic Press.
- Geeslin, K. (2014a). The Acquisition of the Copula Contrast in Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 219-234.
- Geeslin, K. (Ed.). (2014b). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Guijarro-Fuentes, P. y Geeslin, K. (2008). Language Acquisition, Language Variation and Copula Choice in Spanish. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (3), 273-387.
- Guijarro-Fuentes, P., y Marinis, T. (2007). Acquiring the syntax/semantic interface in L2 Spanish: the personal preposition 'a'. En L. Roberts et al. (Eds.), *Eurosla Yearbook 2007*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 67-87
- Gudmestad, A. (2014). Variationist Approaches to Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 80-95.
- Hawkins, R., y Lozano, C. (2006). Second language acquisition of phonology, morphology and syntax. En K. Brown (Ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2ª edición). Oxford: Elsevier.
- Henriksen, N. (2014). Suprasegmental Phenomena in Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 166-182.
- Lafford, B. A., & Salaberry, R. (Eds.). (2003). *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Liceras, J. (1989). On some properties of the "pro-drop" parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish. En S. M. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 109–133). Cambridge: CUP.
- Lozano, C. (2002a). Knowledge of expletive and pronominal subjects by learners of Spanish. *ITL Review of Applied Linguistics*

, 135/6, 37–60.

- Lozano, Cristóbal. (2002b). The interpretation of overt and null pronouns in non-native Spanish. *Durham Working Papers in Linguistics*, 8, 53–66.
- Lozano, C. (2009). Selective deficits at the syntax-discourse interface: Evidence from the CEDEL2 corpus. En N. Snape, I. L. Yan-kit, y M. Sharwood-Smith (Eds.), *Representational Deficits in Second Language Acquisition* (pp. 127–166). Amsterdam: John Benjamins.
- Lozano, C. (2014). Word order in second language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 287–310.
- Margaza, P., & Bel, A. (2006). Null subjects at the syntax-pragmatics interface: Evidence from Spanish interlanguage of Greek speakers. En G. O'Brien, C. Shea, & Archibald (Eds.), *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)* (pp. 88–97). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Montrul, S. (2004). *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic Development in Monolingual and Bilingual L1 Acquisition and Adult L2 Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S., y Rodríguez-Louro, C. (2006). Beyond the syntax of the Null Subject Parameter: A look at the discourse-pragmatic distribution of null and overt subjects by L2 learners of Spanish. En V. Torrens & L. Escobar (Eds.), *The Acquisition of Syntax in Romance Languages* (pp. 401–418). Amsterdam: John Benjamins.
- Pérez-Leroux, A. T., y Glass, W. R. (1997). OPC effects on the L2 acquisition of Spanish. En A. T. Pérez-Leroux y W. R. Glass (Eds.), *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish, volume I: Developing Grammars* (pp. 149–165). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Pérez-Leroux, A. T., y Glass, W. R. (1999). Null anaphora in Spanish second language acquisition: probabilistic versus generative approaches. *Second Language Research*, 15(2), 220–249.
- Pérez Leroux, A. T., y Liceras, J. (2002). *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: the L1/L2 Connection*. Dordrecht: Kluwer.
- Phinney, M. (1987). The pro-drop parameter in second language acquisition. En T. Roeper y E. Williams (Eds.), *Parameter Setting* (pp. 221–238). Dordrecht: Reidel.
- Pladevall Ballester, E. (2010). Child L2 Development of Syntactic and Discourse Properties of Spanish Subjects. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(2), 185–216.
- Quesada, M. L. (2014). Subject pronouns in second language Spanish. In K. Geeslin (Ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (pp. 253–269). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Rothman, J. (2009). Pragmatic deficits with syntactic consequences?: L2 pronominal subjects and the syntax-pragmatics interface. *Journal of Pragmatics*, 41, 951–973.
- Sánchez, L., y Toribio, A. J. (2003). Generative perspectives: Current issues in the generative study of Spanish second language syntax. In B. A. Lafford & R. Salaberry (Eds.), *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science* (pp. 189–232). Washington DC: Georgetown University Press.
- Pienemann, M. (Ed.). (2005). *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M. (1988). Determining the influence of instruction on L2 speech processing. *AILA Review*, 5(1), 40-72.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6 (2), 186-214.
- Rothman, J. y Pascual y Cabo, d. (2014). Generative Approaches to Spanish Second Language Acquisition. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 46-63.
- University of Wisconsin. (1998). *The University of Wisconsin College-Level Placement Test: Spanish*. Madison, WI: University



of Wisconsin Press. Accesible desde: <http://testing.wisc.edu/centerpages/spanishtest.html>

Weber, M. (2007). DIALANG (review). *The Canadian Modern Language Review*, 64(1), 233–238.

Zyzik, E. (2014). Functional Approaches to Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 30-45

Zampini, M. (2014). Voice Onset Time in Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 113-129.

Zhang, S., y Thompson, N. (2004). DIALANG: A Diagnostic Language Assessment System (review). *The Canadian Modern Language Review*, 61(2), 290–293.